

LB

14.75

US

D86

2013

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Acculturation d'étudiants immigrants en milieu universitaire québécois : Le cas  
haïtien

Par

Dureise Jean

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation  
En vue de l'obtention du grade de  
Maître ès arts (M.A)  
Maîtrise en sciences de l'éducation

novembre 2013

© Jean Dureise, 2013

## UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Acculturation d'étudiantes et d'étudiants immigrants en milieu universitaire  
québécois : Le cas haïtien

Dureise Jean

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes

France Jutras \_\_\_\_\_ Présidente du jury

Marilyn Steinbach \_\_\_\_\_ Directrice de recherche

Mirela Moldoveanu \_\_\_\_\_ Autre membre du Jury

Mémoire accepté le 23 août 2013



## SOMMAIRE

Dans les sociétés d'accueil où les immigrants côtoient quotidiennement les membres des communautés d'accueil, l'adaptation aux différents groupes ethnoculturels en présence devient un événement incontournable (Berry et *al.* 1989). L'acculturation devient un processus d'adaptation bidirectionnel qui implique un contact direct et soutenu entre les différents groupes ethniques engendrant des changements chez les personnes impliquées (Redfield, Linton, & Herskovits, 1936). Cette présente recherche se concentre sur les orientations d'acculturation de la communauté immigrante étudiante haïtienne. Ses orientations d'acculturation peuvent jouer sur plusieurs registres. Bourhis, Moïse, Perreault et Sénécal (1997) décrivent cinq modes d'acculturation que peut endosser une personne immigrante vivant en contact interculturel avec d'autres groupes dans une société d'accueil, soit *l'intégration, l'assimilation, la séparation, la marginalisation et l'individualisme*. Ils soutiennent que le mode d'acculturation sera adopté dans le cas où l'individu répond affirmativement à la question portant sur le maintien et le développement d'une identité ethnique distincte au sein de la société d'accueil ainsi qu'à la question se rattachant au désir d'établir des contacts interculturels à son nouvel environnement. Ce mode acculturatif en milieu d'accueil est une combinaison d'attitudes, de croyances et d'intentions de comportement guidant les façons de penser et d'agir des individus pour traduire, soit des relations conflictuelles, problématiques ou harmonieuses (Bourhis et *al.*, 1997).

Plusieurs études sur la migration, l'insertion et les stratégies d'intégration d'un individu dans la société d'accueil se sont beaucoup plus intéressées aux populations des étudiantes et des étudiants immigrants provenant des pays d'Asie, d'Europe ou d'Amérique latine (Bribosia et Rea, 2002; Halary, 1987; Mazella, 2009; Vermeirre, 2001). Ajoutés à celles-là, d'autres ont été menées au Canada, aux États-Unis, en France et en Israël pour rendre compte des orientations d'acculturation des membres la communauté d'accueil (Bourhis et *al.*, 1997; Bourhis et Bougie, 1998;

Dayan, Barette, Bourhis, et Walters, 2000 ; Montreuil et Bourhis, 2001; Personnaz, Bourhis, Barrette et Personnaz, 2001) et de celles des membres de la communauté immigrante provenant d'Asie et d'Europe (Bourhis, Montreuil, Barrette, & Montaruli, 2009). Cependant, aucune étude jusqu'à présent n'a testé ce postulat de base sur la communauté immigrante haïtienne par rapport aux difficultés d'adaptation rencontrées au cours de ses interactions avec les autres groupes ethniques en milieu éducatif québécois (Piché, 1995; Potvin, 2012; Potvin et Leclercq, 2011)

Se basant sur les écrits suscités et sur la volonté de contribuer à la vulgarisation des informations liées aux difficultés d'adaptation de la communauté immigrante haïtienne au système éducatif québécois, nous avons notamment mis l'accent sur les étudiantes et les étudiants immigrants haïtiens de l'Université de Sherbrooke (UdeS) fréquentant les 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles en vue d'analyser l'applicabilité du modèle d'acculturation interactive (MAI) de Bourhis et al. (1997) à travers le type d'interactions entretenu avec leurs pairs. Ce choix s'explique par l'implication de cette communauté immigrante étudiante dans des activités socio-académiques au sein de cet établissement de formation de la société d'accueil, comme bien d'autres groupes ethniques d'étudiantes et d'étudiants. À partir du discours de certaines et de certains de ces étudiantes et étudiants immigrants haïtiens, un regard nouveau est porté sur le rôle que pourrait jouer le type d'orientation d'acculturation adoptée en milieu de formation de la société d'accueil en fonction des relations avec les autres communautés étudiantes au regard des normes scolaires et des valeurs qui s'y véhiculent (Sabatier, Malewska- Peyre et Tanon, 2002).

Cette recherche se situe dans la perspective d'une démarche qualitative visant à analyser les orientations d'acculturation endossées par les étudiantes et les étudiants immigrants de l'Université de Sherbrooke (UdeS). Une entrevue semi-dirigée a été réalisée auprès de douze étudiantes et étudiants immigrants haïtiens âgés de 22 à 39 ans. Des analyses de contenu ont été réalisées sur le corpus des informations recueillies à l'aide de cette entrevue (Bardin, 1996), permettant ainsi de cerner les

différents types d'orientation d'acculturation de la communauté étudiante immigrante haïtienne en contexte d'apprentissage universitaire québécois et d'en élaborer un modèle explicatif. Selon les résultats, il y a une prédominance de *l'intégration* comme orientation d'acculturation privilégiée par la majorité des participantes et des participants, en particulier des hommes, au niveau de leurs contacts interculturels avec leurs pairs en milieu de formation de la société d'accueil.

Ces résultats confirment aussi l'endossement des orientations individualiste et *assimilationniste*. À l'instar des orientations intégrationnistes, les types d'orientation individualiste et assimilationniste renvoient à des relations intergroupes harmonieuses. Ces résultats montrent également l'adoption par l'échantillon de l'orientation *marginalisation*. Nous avons trouvé trois étudiantes et étudiants immigrants haïtiens (ÉIH) modérément marginalisés en rapport aux contacts interculturels avec leurs pairs. Ces trois cas ont permis d'identifier les conditions pouvant mener à des relations intergroupes conflictuelles ou problématiques suscitées par des membres de la communauté d'accueil; comme l'a si bien souligné Bourhis et al. (1997). Au terme de cette étude, nous pouvons affirmer que nous avons répondu à la question générale de recherche à savoir : quelles sont les orientations d'acculturation endossées par des étudiantes et des étudiants immigrants haïtiens fréquentant les 1<sup>er</sup> et/ou 2<sup>e</sup> cycles de l'UdeS dans les Facultés d'administration, d'éducation, de génie et des sciences? Nous avons aussi atteint les objectifs spécifiques de cette recherche, ce qui semble être un apport positif à la vulgarisation de la connaissance sur l'acculturation de la communauté immigrante étudiante haïtienne en contexte d'apprentissage d'un établissement de formation au Québec.



## RÉSUMÉ

Le travail ici présenté s'inscrit dans une démarche qualitative à travers une étude de cas. Il portait sur l'acculturation des étudiantes et des étudiants immigrants en milieu universitaire québécois. Plus précisément, ce travail a voulu comprendre l'adaptation de la communauté immigrante étudiante haïtienne dans une université en région au Québec lors du processus de la transition du système scolaire de son pays d'origine à celui de la société d'accueil. Plusieurs études révèlent que le déplacement continu des personnes immigrantes haïtiennes vers les sociétés industrialisées demeure un phénomène social majeur générant divers problèmes particulièrement au niveau du processus de leur adaptation en milieu éducatif de la société d'accueil (Piché, 1995; Potvin, Steinbach, Vatz-Laaroussi, Armand, Murdoch, Ouellet et Voyer, 2009-2012; Potvin et Leclercq, 2011). D'autres études estiment qu'une meilleure intégration de l'étudiant immigrant relève entre autres de son acculturation dans son nouvel environnement (Aguilhon et Xavier de Brito, 2009; Gaillard et Gaillard, 1999). À cet effet, le modèle d'acculturation inspiré de Bourhis et al. (1997) a permis de dégager le type des orientations acculturatives de 12 ÉIH interviewées en automne 2012, au moyen d'un guide réunissant les thèmes et les sous-thèmes centraux de la recherche (Gauthier, 2008). Les orientations intégration, assimilation, séparation, marginalisation et individualisme ont été mises en évidence pour montrer que la personne immigrante impliquée dans des interactions intergroupes dans la société d'accueil (Bourhis et al., 1997)

Au niveau des résultats des données recueillies auprès de ces 12 ÉIH, *l'intégration* arrive en tête de liste comme orientation d'acculturation privilégiée par sept participantes et participants à travers les contacts avec leurs pairs en milieu de formation de la société d'accueil. Cette prédominance de l'intégration à travers les propos de la majorité des sujets permet d'identifier, à l'instar de Bourhis et al. (1997), les conditions susceptibles devant conduire à des relations intergroupes harmonieuses en milieu de formation de la société d'accueil. Les résultats confirment aussi l'adoption des orientations *individualiste* et *assimilationniste* respectivement auprès d'un sujet pour chaque type. *L'individualisme* et *l'assimilation* comme orientations acculturatives renvoient à des relations intergroupes harmonieuses, comme celle de *l'intégration*.

Ces résultats montrent également l'adoption de l'orientation *marginalisation*. Nous avons trouvé trois ÉIH qui endossent ce type d'orientation d'acculturation en rapport aux contacts interculturels avec leurs pairs notamment avec ceux de la communauté d'accueil. Le cas de ces trois ÉIH marginalisés permet, d'une part, d'identifier les conditions pouvant mener à des relations intergroupes conflictuelles ou problématiques (Bourhis *et al.* 1997). D'autre part, il permet de voir que les préjugés et les discriminations rencontrés par ces répondantes et ces répondants en milieu de formation de la société d'accueil font écho à quelques-uns des principaux obstacles rencontrés par des personnes immigrantes dans le cadre du processus de leur

intégration (Bourque, 2000; Lavallée, 1991; Potvin, 2012). En vertu de ces résultats, le renforcement des structures d'accueil et d'intégration des étudiantes et étudiants immigrants haïtiens à l'UdeS est le premier d'une série d'actions nécessaires à envisager pour valoriser les compétences de cette composante au milieu de formation de la société d'accueil. La promotion des rapports interculturels à travers des affiches, entre autres dans les salles de cours, est une autre série de gestes que les responsables du milieu de formation de la société d'accueil doivent se pencher pour projeter de nouvelles images des étudiantes et étudiants immigrants notamment ceux de la communauté immigrante haïtienne auprès de leurs pairs québécois ou d'immigrants venant ailleurs.

Mots-clés : Acculturation, intégration, étudiantes et étudiants immigrants haïtiens, identité, groupe ethnique.

## **Table des matières**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>SOMMAIRE.....</b>  | <b>3</b>  |
| <b>RÉSUMÉ.....</b>  | <b>6</b>  |
| <b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>  | <b>11</b> |
| <b>LISTE DES FIGURES.....</b>   | <b>12</b> |
| <b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....</b>                                | <b>13</b> |
| <b>REMERCIEMENTS.....</b>   | <b>15</b> |
| <b>INTRODUCTION.....</b>  | <b>16</b> |
| <br>  |           |
| <b>PREMIER CHAPITRE-LA PROBLÉMATIQUE .....</b>  | <b>22</b> |
| 1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....   | 22        |
| 1.1 La situation migratoire au Québec .....   | 23        |
| 1.2 La hausse de la diversité ethnoculturelle des étudiants dans les universités au Québec..... | 27        |
| 1.3 La situation migratoire des Haïtiens au Québec.....   | 37        |
| 1.3.1 La présentation d'Haïti.....  | 37        |
| 1.3.2 La hausse du flux migratoire des Haïtiens à l'étranger .....                              | 42        |
| 1.3.3 L'établissement d'immigrantes et immigrants haïtiens en Amérique du Nord.                 | 43        |
| 2. LE PROBLÈME SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE .....  | 49        |
| 3. LA QUESTION DE RECHERCHE .....   | 50        |
| <br>  |           |
| <b>DEUXIÈME CHAPITRE-LE CADRE DE RÉFÉRENCE .....</b>  | <b>52</b> |
| 1. LES DÉFINITIONS DE CERTAINS CONCEPTS.....  | 52        |
| 1.1 L'acculturation.....  | 52        |
| 1.1.1 L'historique et l'émergence du concept.....   | 56        |
| 1.1.2 L'applicabilité du concept.....   | 57        |
| 1.2 L'intégration .....   | 62        |
| 1.2.1 L'intégration d'immigrantes et d'immigrants.....  | 63        |
| 1.2.2 Les stratégies mises en œuvre pour l'intégration des personnes immigrantes....            | 66        |
| 1.2.3 L'adaptation d'immigrantes et d'immigrants.....   | 69        |
| 1.3 Le groupe ethnique .....  | 71        |
| 1.4 L'identité.....   | 72        |
| 2. LE MODÈLE THÉORIQUE D'ACCULTURATION .....  | 75        |
| 2.1 L'existence de plusieurs modèles .....  | 75        |



|   |  |            |
|---|--|------------|
| 2.2   | Le modèle d'acculturation interactif.....  | 76         |
| 2.3   | Les objectifs de la recherche .....  | 82         |
| <b>TROISIÈME CHAPITRE-LA MÉTHODOLOGIE.....</b>                |  | <b>84</b>  |
| 1.  | LE TYPE DE RECHERCHE.....  | 84         |
| 2.  | LES MÉTHODES DE RECHERCHE .....  | 86         |
| 3.  | LE MILIEU DE L'ÉTUDE.....  | 87         |
| 4.  | LA POPULATION VISÉE ET LA DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON .....   | 88         |
| 5.  | LES INSTRUMENTS DE COLLECTES DE DONNÉES.....   | 94         |
| 5.1   | Le choix de méthode.....   | 94         |
| 5.2   | La création du protocole de l'entretien semi-dirigé.....   | 96         |
| 5.3   | Le déroulement de la collecte des données .....  | 97         |
| 5.4   | Les protocoles de la recherche.....  | 99         |
| 5.5   | Le calendrier de réalisation de la recherche.....  | 100        |
| 5.6   | Le devis méthodologique .....  | 101        |
| 6.  | L'ANALYSE DES DONNÉES .....  | 102        |
| <b>QUATRIÈME CHAPITRE-LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....</b> |  | <b>106</b> |
| 1.  | LES CARACTÉRISTIQUES IDENTITAIRES DU GROUPE D'ÉTUDIANTES ET D'ÉTUDIANTS HAÏTIENS INTERROGÉS.....                       | 107        |
| 2.  | L'ANALYSE DES ORIENTATIONS D'ACCULTURATION DE L'ÉCHANTILLON SOUS L'INFLUENCE DE SES INTERACTIONS AVEC SES PAIRS .....  | 108        |
| 2.1   | Les rapports interethniques .....  | 119        |
| 2.2   | L'analyse des dynamiques identitaires en situation d'acculturation.....  | 122        |
| 2.2.1   | La tendance à la conservation ou pas de traits culturels d'origine en milieu de formation de la société d'accueil..... | 122        |
| 2.2.2   | La tendance au maintien ou pas de contacts interculturels au milieu de formation de la société d'accueil.....          | 132        |
| 2.3   | Les orientations d'acculturation endossées par l'échantillon suivant le modèle de Bourhis <i>et al.</i> (1997).....    | 142        |
| 3.  | LA DESCRIPTION DU TYPE DE RELATIONS DE L'ÉCHANTILLON EN FONCTION DE SON ORIENTATION D'ACCULTURATION .....              | 149        |
| 3.1   | L'aspect conflictuel des relations de l'échantillon .....  | 150        |
| 3.2   | L'aspect harmonieux des relations de l'échantillon .....   | 154        |
| 3.3   | Les stratégies relationnelles adoptées en fonction du type d'accommodement .....                                       | 157        |
| 4.  | L'ÉTABLISSEMENT DE RELATIONS ENTRE LES ORIENTATIONS D'ACCULTURATION DE L'ÉCHANTILLON SUIVANT CERTAINS FACTEURS.....    | 161        |

|  |     |
|--|-----|
| 4.1 En fonction des caractéristiques personnelles du sujet ..... | 161 |
| 4.2 Par rapport à la situation familiale du sujet.....           | 164 |

|  |            |
|--|------------|
| <b>CINQUIÈME CHAPITRE-L'INTERPRÉTATION ET LA DISCUSSION DES<br/>RÉSULTATS .....</b>  | <b>169</b> |
| 1. LES LIMITES DES RAPPORTS INTERETHNIQUES.....  | 170        |
| 2. LA DISCUSSION DES DONNÉES RECUEILLIES.....  | 178        |
| 2.1 Les causes et les conséquences des problèmes rencontrés par l'échantillon .....  | 178        |
| 2.2. Le lien entre les contacts interculturels des sujets et leur qualité .....  | 186        |
| 3. LES RECOMMANDATIONS ET LES PERSPECTIVES EN RAPPORTS AUX<br>ACTIONS À PRIORISER .....  | 195        |
| <b>CONCLUSION.....</b>   | <b>205</b> |
| <b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>   | <b>209</b> |
| <b>ANNEXE A-LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT<br/>.....</b>   | <b>228</b> |
| <b>ANNEXE B-GUIDE D'ENTREVUE .....</b>   | <b>232</b> |
| <b>ANNEXE C-CRITÈRES DE SÉLECTION DE L'ÉCHANTILLON.....</b>  | <b>236</b> |
| <b>ANNEXE D-LETTRE D'INFORMATION À L'INTENTION DE LA<br/>COORDONNATRICE DES SERVICES À LA VIE ÉTUDIANTE DE L'UNIVERSITÉ<br/>DE SHERBROOKE.....</b> | <b>237</b> |
| <b>ANNEXE E-LETTRE D'INFORMATION À L'INTENTION DE L'ASSOCIATION<br/>DES HAÏTIENS À L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE.....</b>                             | <b>239</b> |
| <b>ANNEXE F-LETTRE D'INVITATION À L'INTENTION DES PARTICIPANTS SUR<br/>L'ACCULTURATION D'ÉTUDIANTS IMMIGRANTS : LE CAS HAÏTIEN .....</b>           | <b>241</b> |
| <b>ANNEXE G-ATTESTATION DE CONFORMITÉ .....</b>  | <b>242</b> |
| <b>ANNEXE H-LISTE DES UNITÉS DE SENS CONSTITUANT LE TYPE<br/>D'ORIENTATION D'ACCULTURATION DE L'ÉCHANTILLON.....</b>                               | <b>243</b> |
| <b>ANNEXE I-PROFIL SOCIODÉMOGRAPHIQUE DE L'ÉCHANTILLON .....</b>   | <b>247</b> |



## **LISTE DES TABLEAUX**

|           |                                       |     |
|-----------|---------------------------------------|-----|
| Tableau 1 | Synthèse du devis méthodologique..... | 102 |
|-----------|---------------------------------------|-----|

## LISTE DES FIGURES

|   |     |
|---|-----|
| Figure 1 Immigration au Québec selon les principaux pays de naissance, 4e trimestre de 2011 et l'année 2011 .....                           | 45  |
| Figure 2 Orientations d'acculturation d'un immigrant suivant Bourhis et al. (1997) .....  | 80  |
| Figure 3 Expérience universitaire hors de la société d'accueil .....  | 93  |
| Figure 4 Liens entre les orientations acculturatives des sujets au regard de leurs caractéristiques personnelles et suivant leur sexe ..... | 164 |

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

|        |  |
|--------|--|
| AHUS   | Association des étudiants haïtiens de l'Université de Sherbrooke   |
| CELADE | Centre latino-américain de démographie   |
| CIC    | Citoyenneté et Immigration du Canada   |
| CREPUQ | Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec  |
| ÉIH    | Étudiants immigrants haïtiens  |
| ÉIO    | Étudiants immigrants d'autres origines   |
| ÉQC    | Étudiants québécois-canadiens  |
| FMI    | Fond monétaire international   |
| IHSI   | Institut haïtien de statistique et d'information   |
| INED   | Institut national d'études Démographique   |
| MAI    | Modèle d'acculturation interactif  |
| MELS   | Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport  |
| MENJS  | Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports  |
| MEQ    | Ministère de l'Éducation du Québec   |
| MICC   | Ministère de l'Immigration et des communautés<br>interculturelles  |
| OCDE   | Organisation pour la Coopération et le développement<br>économique   |
| OMD    | Objectifs du Millénaire pour le Développement  |
| PIB    | Produit intérieur brut   |
| PNUD   | Programme des Nations-Unies pour le Développement  |
| PUQ    | Presses de l'Université du Québec  |
| RMR    | Région Métropolitaine de Recensement   |
| TRCI   | Cap sur l'intégration, de la Table de Concertation des Organismes<br>au service des personnes immigrantes et réfugiées |

UEH  
UdeS

Université d'État d'Haïti  
Université de Sherbrooke

## REMERCIEMENTS

Malgré les difficultés rencontrées au cours du cheminement à la maîtrise, la rédaction fut un exercice assez enrichissant. Cette rédaction n'aurait pas pu se concrétiser sans la participation et l'appui de nombreuses personnes. Ainsi, il nous tient à cœur d'exprimer nos remerciements et notre gratitude à la professeure Steinbach, la directrice de l'étude, pour son précieux soutien à l'analyse de nos écrits successifs tout au long du processus du mémoire. Tout en respectant nos points de vue et nos intérêts pour cette étude, elle a su nous orienter et nous épauler à toutes les étapes de notre démarche scientifique et de notre réflexion dans un cadre productif et fructueux.

Nous tenons à remercier également les étudiantes et les étudiants immigrants haïtiens de l'Université de Sherbrooke (UdeS) pour leur contribution à cette présente recherche. Celle-ci n'aurait pas eu lieu sans leur volonté et leur disponibilité à prendre part si généreusement aux entrevues.

Un merci spécial à nos feues tantes Virgina et Virgitane Michel qui nous ont accueillie après la mort de nos parents et qui ont grandement contribué à la femme que nous sommes devenue aujourd'hui. Enfin, à nos deux enfants Oliver Berny Racine et Sebastian Berry-D Racine, nos cousins et cousines ainsi qu'à tous ceux et celles qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire, nous les remercions vivement tous.

## INTRODUCTION

À l'aube de ce III<sup>e</sup> millénaire, l'immigration devient de plus en plus un sujet incontournable de la plupart des thématiques qui font l'objet de débats dans les sociétés industrialisées. Ce thème s'inscrit de plus en plus dans un contexte d'approche globale de tout ce qui touche la question migratoire, attirant l'attention de plusieurs chercheurs et utilisant un lexique varié. Certains parlent de «minorités ethniques», de «minorités visibles», d'«immigrés», d'«étrangers» en référence à l'immigration (Rallu, Courbage et Piché, 1997). D'autres parlent de «groupes non dominants» en référence aux immigrantes et immigrants par rapport à leur poids démographique (Berry, 1997; Espaces interculturels, 2000). L'immigration demeure un sujet récurrent de débats et qui dépend de plusieurs formulations en rapport à la particularité de la société où évolue le chercheur.

Nous sommes convaincus que tout groupe ethnique qui veut s'émanciper doit accorder de l'importance aux valeurs de son nouveau milieu. Quoique nos références embrassent le contexte de l'immigration dans son ensemble, la recherche ici présentée s'articule autour de l'acculturation d'étudiantes et d'étudiants immigrants en milieu universitaire québécois, particulièrement de celles et de ceux de la communauté étudiante immigrante haïtienne. La province de Québec où s'installent ces personnes immigrantes est fortement marquée par la diversité ethnoculturelle de sa population (Lacroix et Linteau, 2006). Cette diversité ethnoculturelle se reflète, entre autres, dans les universités au Québec (Kanouté et Mainich, 2013) par la présence d'une population diversifiée «en raison de la diversité de l'origine des étudiants» (CREPUQ, 2011, p.7). Par exemple, le nombre d'étudiants étrangers provenant de pays différents et étant inscrits dans les universités québécoises à l'automne 2009 était de 24 475, selon ce document. Ce chiffre représentait «9 % de l'effectif étudiant, par comparaison à 2001, où ils étaient 17 376 étudiants et représentaient 7,3 % de la population étudiante totale» (p.8).



Les universités au Québec constituent donc des milieux multiculturels riches, étant très diversifiées par la composition de ses membres.

Depuis plusieurs années, les établissements de formation au Québec sont, en outre, considérés comme l'un des lieux où les immigrants vont vivre leur première expérience avec une institution québécoise (Lavallée et Marquis, 1999), et ce, avec tout ce que cela comporte comme ajustement requis à des règles, de codes de conduite ou de références culturelles. Cependant, en dépit du rôle que peut jouer un établissement de formation dans une société d'accueil en matière de contacts intergroupes, l'étudiant immigrant ne se sentirait pas en mesure de boucler le cycle de ces études, s'il ne trouvait pas quelque chose qui le motiverait à le faire. Il n'encouragerait pas non plus ses pairs immigrantes et immigrants à s'inscrire à son milieu d'enseignement, s'il n'y avait pas quelque chose ou quelqu'un qui facilite le bon déroulement de son apprentissage (Agulhon et Xavier de Brito, 2009). Cela ne serait possible qu'à travers l'apprentissage du mode de comportement de l'autre, de ses modèles et de ses normes, de façon à être accepté et à participer sans conflit dans le groupe (MUCCH. Sc. Soc, 1969). Lequel apprentissage qu'on qualifierait d'acculturation. Qu'est-ce que l'acculturation?

Plusieurs auteurs ont défini la notion d'*acculturation*, mais dans le cadre de cette recherche, nous nous référons à la définition proposée par Grawitz (1988) et à l'idée récurrente de changements chez l'individu dans une perspective psychologique. Suivant cette auteure, l'acculturation est perçue comme le «processus de changement culturel résultant de contacts entre des groupes de cultures différentes». Cette définition suppose que les membres d'une société d'accueil, qu'ils soient dominants ou dominés, sont l'objet de changements à travers leurs contacts interculturels (Berry, 2006). Qu'en est-il des changements endossés par des étudiantes et étudiants immigrants au regard des contacts interculturels avec leurs pairs en milieu universitaire québécois?

Des études portant sur l'immigration canadienne ont longtemps considéré que les problèmes d'adaptation des étudiants immigrants relevaient de leur propre ressort et qu'ils étaient responsables du succès ou de l'échec de leur intégration à la société d'accueil (Glazer et Moynihan, 1970, Gouvernement du Québec, 2011a). Pourtant, les groupes dominants de la cette société d'accueil ont une grande influence sur les orientations d'acculturation endossées par des immigrants (Berry, 1997, Van Oudenhoven, Ward et Masgoret, 2006). Dans cette optique, nous nous demandons si les orientations d'acculturation endossées par la communauté immigrante d'étudiantes et étudiants haïtiens fréquentant les 1er et 2e cycles de l'Université de Sherbrooke (UdeS) dans les Facultés d'administration, d'éducation, de génie et des sciences<sup>1</sup> résultent de l'influence de leurs pairs dominants de ce milieu de formation d'accueil.

Depuis plusieurs années, l'établissement au Québec de la communauté immigrante haïtienne notamment de celle des étudiants immigrants haïtiens (ÉIH) constitue un phénomène social de grande envergure. Son évolution, son ampleur et ses caractéristiques dans la société québécoise suscitent beaucoup de débats. La majorité des réflexions reliée à ce sujet porte en général sur : 1) le profil et les causes de l'immigration haïtienne au Québec (Dejean, 1978; Pronovost et Royer, 2004; Weidmann-Koop, 2008); 2) l'émergence de l'immigration haïtienne et son évolution au Québec en rapport à l'augmentation de son nombre dans certaines régions et aux difficultés rencontrées par l'insertion de ses membres au regard notamment des enjeux dans le champ scolaire (Bastien et Bernèche, 1985; Mompremier, 1998; Neil, 1985; Pierre-Jacques, 1982; Quiquerez-Finkel, 1995; Rallu, Courbage et Piché, 1997); 3) le rang d'Haïti parmi les autres pays sources de l'immigration au Québec ainsi que l'apport de la contribution des personnes immigrantes haïtiennes à l'édification de la société québécoise (Bagola, 2002; Pierre,

---

<sup>1</sup> Nous préciserons ultérieurement les raisons expliquant la motivation de ce choix particulier pour la collecte des données de cette étude. Ces explications seront apportées notamment dans le chapitre traitant la méthodologie retenue pour réaliser cette étude.



2007).

Ces réflexions constituent, pour la plupart, le fondement de nombreuses actions qui ont vu le jour sous forme de recommandations ou de modèle explicatif pour comprendre la situation de la communauté immigrante haïtienne dans la structure de la société québécoise. Citons, entre autres, la différence entre les systèmes d'enseignement haïtiens et québécois qui constitue l'une des difficultés que rencontre le jeune Haïtien dans son insertion au système d'enseignement québécois (Dejean, 1978; Labelle et Lévy, 1995; Pierre-Jacques, 1982).

En nous référant aux écrits ci-dessus, nous nous demandons si les orientations d'acculturation des étudiantes et étudiants immigrants haïtiens en milieu universitaire québécois pourraient passer par une réflexion spécifique devant conduire à l'inclusion de la pluralité des cultures dans le plan stratégique des établissements de formation de la société d'accueil. Dès lors, notre recherche s'intéresse à l'acculturation de la communauté étudiante immigrante en milieu universitaire québécois, dans une démarche qualitative dont l'objectif général consiste à analyser les différentes orientations d'acculturation chez des étudiantes et étudiants immigrants haïtiens fréquentant l'UdeS par rapport aux interactions avec leurs pairs dans ce milieu de formation.

Le présent document est structuré en cinq chapitres, dont le premier concerne la problématique. À cet effet, nous avons retracé le contexte de la situation migratoire des étudiants immigrants haïtiens dans les universités québécoises. Car s'intéresser à la question de l'acculturation de la communauté étudiante immigrante haïtienne en milieu universitaire de la société d'accueil, c'est souvent se heurter à la spécificité des valeurs prônées dans les établissements de formation fréquentés par ces derniers au regard de la diversité ethnoculturelle qui s'y trouve. C'est aussi faire face à l'importance du choix des codes de conduites sur lesquels se basent ces établissements dans la société d'accueil où évolue

l'étudiant immigrant haïtien. À la suite de l'exposé du problème de recherche, la justification de sa pertinence sociale et théorique; la présentation de la question de recherche spécifique a complété ensuite ce premier chapitre.

Le deuxième chapitre correspond au cadre de référence retenu pour effectuer ce travail de recherche. Afin de bâtir théoriquement l'analyse ultérieure de notre objet d'étude, les concepts clés à l'étude et les sous-concepts construits lors de la formulation de notre problème de recherche ont été définis. À cet effet, nous avons abordé les définitions des notions d'intégration, d'ethnicité, de groupe, d'identité et d'acculturation qui est le concept central de notre étude. Les étapes dans le déroulement d'un processus d'acculturation ont été clairement définies dans ce chapitre.

La méthodologie retenue pour réaliser cette étude constitue le troisième chapitre. D'abord, nous avons expliqué succinctement l'approche et le type de recherche que nous avons privilégiés. Ensuite, nous avons explicité la procédure d'échantillonnage pour la collecte et le traitement des données. Enfin, nous avons présenté la méthode retenue, le milieu de l'étude visé et les protocoles de la recherche afin de pouvoir répondre à la question et aux objectifs spécifiques de cette étude.

Le quatrième chapitre présente les résultats des données recueillies sur le terrain. En d'autres termes, nous avons passé en revue le contenu des informations obtenues lors de l'entrevue semi-dirigée avec les participantes et participants. Nous avons catégorisé ces informations à l'aide du modèle d'acculturation retenu dans le cadre de cette recherche. Il a été question de dresser le type des orientations d'acculturation observé chez les étudiantes et étudiants immigrants haïtiens fréquentant l'UdeS.

Le cinquième qui en est le dernier chapitre de notre travail porte sur la phase discursive et interprétative de l'étude. Dans cette partie, nous avons analysé les

réponses des répondantes et répondants en vue de dégager leurs similitudes et leurs distinctions en fonction des facteurs d'ordre psychique et environnemental.

## **PREMIER CHAPITRE**

### **LA PROBLÉMATIQUE**

Ce chapitre présente la problématisation de notre étude autour de la question de l'acculturation d'étudiantes et étudiants immigrants haïtiens en milieu universitaire québécois. Nous ne pouvons pas la présenter sans penser à la construction d'une question de recherche intrigante autour de notre objet de recherche. L'un des postulats sur lesquels repose la recherche scientifique stipule clairement que : «pour obtenir la réponse désirée, il faut savoir poser la bonne question à partir d'un problème bien articulé» (Gauthier, 2009, p. 54). Pour répéter Goguelin (dans Gauthier, 2009), «il y a problème lorsqu'on ressent la nécessité de combler l'écart entre une situation de départ insatisfaisante et une situation d'arrivée désirable» (p. 54). Donc, pour comprendre la question d'acculturation d'immigrants haïtiens en milieu universitaire québécois, il s'avère important de décrire : 1) le contexte de cette recherche; 2) le problème spécifique à l'étude; 3) la question qui sous-tend cette recherche.

#### **1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE**

L'argumentation développée ici fait ressortir certains éléments du contexte migratoire et universitaire des groupes ethniques s'installant dans la province du Québec. Ces éléments s'avèrent essentiels pour comprendre les cultures des personnes appartenant à des minorités culturelles, dont les étudiants immigrants font partie et qui peuvent rencontrer des difficultés à cet effet. Trois points importants constituent donc la toile de fond du contexte sociopolitique de cette recherche. Il s'agit de : 1) la situation migratoire au Québec; 2) la hausse de la diversité ethnoculturelle des étudiants dans les universités au Québec; 3) la situation migratoire des Haïtiens au Québec. Il s'avère nécessaire de bien développer ces points pour mieux cerner la réalité sous-jacente au domaine de l'acculturation de la



communauté immigrante haïtienne en milieu universitaire québécois.

### 1.1. La situation migratoire au Québec

L'immigration canadienne est un domaine de compétence partagée entre les gouvernements fédéral et provincial. L'Accord Canada-Québec relatif à l'immigration qui est entré en vigueur le 1er avril 1991 indique clairement «le partage des responsabilités entre le Québec et le Canada» (Gouvernement du Québec, 2011, p.3). Ces responsabilités sont reflétées dans les législations provinciale et fédérale ainsi que dans les directives administratives. Elles permettent de comprendre la diversification sans cesse des composantes ethniques de l'immigration canadienne et québécoise, avec l'arrivée en majorité d'immigrantes et immigrants provenant des pays en voie de développement et l'augmentation sous une base régulière du nombre de réfugiés économiques et politiques, dès les années 1970 (Berthelot, 1990).

Le nombre d'immigrantes et immigrants, au Canada comme au Québec, continue de s'accroître actuellement, et ce, de manière régulière sur la base d'une population déjà amplement diversifiée et très jeune. Au premier trimestre 2013, les personnes ayant immigré récemment au Québec se caractérisent par leur jeunesse et leur niveau d'éducation élevé : 69,6 % sont âgés de moins de 35 ans et, parmi les plus de 15 ans, 43,7 % possèdent plus de 13 années de scolarité alors que près de 38,9 % des nouvelles et des nouveaux arrivants ont de 25 à 34 ans (MICC, 2013). Selon cette source, le tiers (33,2 %) des immigrantes et immigrants admis lors de cette période est originaire de l'Afrique, 25,1 % de l'Asie, 23,7 % de l'Amérique et 17,9 % de l'Europe. Tandis que 51,7 % des nouveaux arrivants proviennent principalement de quatre régions, dont l'Afrique du Nord (18,7 %), l'Asie orientale (11,7 %), les Antilles (11,2 %), l'Europe occidentale et septentrionale (10,1 %).

Comparativement au premier trimestre de 2012, on note pour cette même période en 2013, une hausse de plus de 598 personnes du volume des immigrantes et immigrants nés en Afrique. Cette augmentation s'explique principalement par un volume plus élevé de nouvelles et de nouveaux arrivants originaires de l'Afrique du Nord et de l'Afrique orientale (MICC, 2013). Selon cette source, le volume des personnes immigrantes nées en Amérique a également augmenté de plus de 272, plus particulièrement à cause de la hausse des immigrantes et immigrants originaires des Antilles de plus de 155 personnes. Cette hausse du volume des immigrantes et immigrants natifs des Antilles découle principalement du programme spécial de parrainage humanitaire mis en place par le Québec pour Haïti, suite au séisme du 12 janvier 2010 (MICC, 2013). Notons que d'après ce document, les cinq principaux pays de naissance des personnes issues de l'immigration au premier trimestre de 2013 sont la Chine (10,8 %), la France (8,7 %), l'Algérie (7,9 %), Haïti (7,4 %) et le Maroc (5,6 %). Ces cinq pays totalisent les deux cinquièmes du mouvement total d'immigration de ce premier trimestre 2013. En comparaison à ce premier trimestre de 2013, les principaux pays de naissance pour cette même période en 2012 étaient, selon MICC (2013), les mêmes, mais dans l'ordre inversé pour Haïti et l'Algérie, soit : la Chine (12,2 %), la France (9,5 %), Haïti (8,3 %), l'Algérie (5,9 %) et le Maroc (5,4 %). Haïti qui se retrouve en 3<sup>e</sup> position de ce classement est le pays d'origine de la population cible de l'échantillon de la présente recherche.

De plus, pour la période du premier trimestre 2013, 68,4 % de personnes immigrantes ont été admis dans la catégorie de l'immigration économique (MICC, 2013). La catégorie du regroupement familial représente 23,2 % du mouvement migratoire, celle des réfugiés et des personnes en situation semblable compte pour 7,4 % et la catégorie des autres immigrants représente 1,0 %. Au sein de la sous-catégorie des travailleurs qualifiés, 1,6 % représentent les immigrantes et immigrants qui ont bénéficié du programme spécial de parrainage humanitaire québécois qui a été mis en place à la suite du séisme survenu en Haïti le 12 janvier 2010.



En comparaisons à 2013, le taux de croissance de la population au Québec en 2012 avait augmenté de 9,1 % pour mille avec une population estimée 8,1 millions d'habitants tandis que celle du Canada était évaluée à 34,9 millions. Il s'agit pour le Québec d'une croissance annuelle un peu moindre que celle de 2009 où la province de Québec comptait 305 309 immigrantes et immigrants (Gouvernement du Québec, 2009). Celles-ci et ceux-ci provenaient de l'Asie (28.4 %), de l'Afrique (26.5 %), de l'Europe (25 %), de l'Océanie, d'autres pays (0.5 %) et l'Amérique (19.6 %), continent de résidence de la population cible de notre échantillon. D'après ce document, les personnes ayant immigré au Québec entre 1998 et 2007 et qui y résidaient encore dans cette province en 2009 se caractérisent par leur jeunesse et leur niveau d'éducation élevé : 72.2 % sont âgés de moins de 35 ans et, parmi les plus de 15 ans, 59.8 % possèdent plus de 13 années de scolarité. En 2010, 53 985 immigrantes et immigrants ont été admis dans la province de Québec, constituant «une augmentation de 66 %» par rapport à l'an 2000 où le niveau des admissions était de 32 502 (Gouvernement du Québec, 2011, p.8). L'immigration demeure pour le Québec une stratégie efficace pouvant atténuer, entre autres, le déclin démographique et son ouverture sur le monde (Gouvernement du Québec, 2007a; Yim, 2000).

Parlant de l'importance de l'immigration au Québec face au déclin démographique, la distribution interrégionale des personnes immigrantes est loin d'être équilibrée dans cette province, et ce, malgré la mise en place depuis le début des années 1990 d'une politique de régionalisation destinée à faciliter et à encourager l'établissement d'immigrantes et d'immigrants en dehors de la région de Montréal (Gouvernement du Québec, 1991). En fait, du 1<sup>er</sup> juillet 2011 au 1<sup>er</sup> juillet 2012, environ 211 400 immigrantes et immigrants ont changé de région administrative, tandis que Montréal affiche pour cette même année un déficit d'environ 20 000 personnes immigrantes qui l'ont quittée pour s'établir ailleurs au Québec (St-Amour,

2013). Pourtant, au Recensement de 2006, la proportion de personnes immigrantes résidant, par exemple, à Montréal a été de 86,9 %. Au total, six documents sont produits au cours des années 1986 à 1996 afin d'élaborer et de préciser le contenu de la politique de régionalisation de l'immigration au Québec. Dans ce document, l'intérêt pour la régionalisation de l'immigration s'est manifesté au Québec bien avant le premier avis officiel sur cette question en 1987, car, déjà dans les années 1950, l'exemple de l'Ontario était cité comme référence, alors que cette province sélectionnait des agriculteurs d'Angleterre pour reprendre des terres laissées en friche. À cette époque, l'idée d'établir des immigrantes et des immigrants en région semble plus liée au développement du secteur agricole même si le potentiel des milieux ruraux n'a pas été écarté pour la mise en place d'industries nouvelles par «les étrangers» (Simard, 1994, p.40).

Dans la foulée des orientations de régionalisation au Québec, Sherbrooke, ville où se trouve la population cible de l'étude à l'UdeS, a été ciblée parmi les villes potentielles de la province québécoise que l'on peut inciter les personnes immigrantes à s'établir en région (Belkhodja, Vatz Laaroussi, 2012; Pronovost, Dumont et Bitadeau, 2008). Dans ces documents, des politiques municipales visant la gestion de la diversité, de l'accueil et de l'intégration des personnes immigrantes ont été élaborées par la ville de Sherbrooke, à l'instar de Québec, la capitale nationale, de Gatineau ou de Rimouski. Sherbrooke enregistre, par exemple, des gains de l'ordre de 0,14 % de personnes immigrantes suite aux échanges migratoires avec les autres régions métropolitaines de recensement (MRC) (St-Amour, 2013). Selon cette source, Sherbrooke a eu surtout beaucoup de profit dans la catégorie d'immigrantes et immigrants âgés de 15 à 24 ans installés dans cette ville pour la période de 2011 à 2012.

Tout compte fait, la réalité migratoire au Québec n'est pas statique. Celle-ci fluctue d'années en année par l'installation de personnes immigrantes venant d'horizon divers notamment d'Haïti, pays d'origine de la population cible à l'étude.



Elle est marquée par la diversification ethnoculturelle rapide de la population, le clivage en matière de l'immigration entre les grandes villes comme Montréal et les autres régions comme Sherbrooke. À la lumière de la présentation des principales données contextuelles de la recherche, il est maintenant possible de se demander comment se conjuguent l'immigration et la formation universitaire. Comment peut-on caractériser le contexte qui entoure la diversification des populations étudiantes immigrantes au Québec? La prochaine section répondra à cette question.

## **1.2 La hausse de la diversité ethnoculturelle des étudiants dans les universités au Québec**

Avant de nous pencher sur la diversité ethnoculturelle des étudiantes et étudiants au Québec, traitons brièvement du phénomène dans une perspective mondiale. En effet, le nombre des étudiantes et étudiants étrangers ne cesse d'accroître dans le monde et continuera de développer dans les prochaines décennies selon les données de l'UNESCO (2009) qui prévoit sept millions d'étudiantes et étudiants étrangers en 2020 en comparaison à 3,3 millions en 2009. Dans la même lignée, le contexte des universités québécoises et canadiennes est marqué par une compétition féroce pour attirer les meilleurs étudiants et étudiantes du monde, à l'instar de leurs pairs dans plusieurs autres pays qui se disputent leurs parts du marché dans le secteur international de l'éducation (Langevin, 2007; OCDE, 2008). Les universités sont devenues une activité concurrentielle où dans divers pays ces institutions rivalisent pour leur statut et leur classement par exemple.

Les pays européens, membres de l'Organisation pour la Coopération et le développement économique (OCDE), semblent comprendre l'apport de la concurrence dans le monde universitaire, en attirant à eux seuls 90 % d'immigrantes et d'immigrants qualifiés sur leur territoire (Vinokur, dans Wade et Belkhodja, 2010). Ce même document indique aussi que ces pays sont en compétition les uns avec les autres par l'élaboration d'un ensemble de mesures incitatives visant à faciliter le

processus de l'immigration de ces personnes qualifiées et leur inscription aux cycles supérieurs. Dans ce contexte de concurrence entre les pays européens pour la sélection de personnes immigrantes qualifiées, il n'est pas surprenant que la diversité ethnoculturelle de leurs apprenants les porte à mettre en place des stratégies y relatives.

La concentration des étudiantes et étudiants étrangers ne cesse de s'accroître dans les universités. En 2009, on en comptait 3 324 871 dans le monde dont près de 40 % d'entre eux sont issus de l'Asie suivie de l'Europe avec 26,6 % et de l'Afrique avec 9,8 % (Chiffres Clés de campus France, 2011). D'après cette source, la grande majorité de ces étudiantes et étudiants sont accueillis par les États-Unis, suivis par le Royaume-Uni, l'Australie, la France, l'Allemagne. Dans ce même document, le Canada se place en 6<sup>e</sup> position des pays d'accueil des étudiants du continent américain de 2005 à 2009. Sur environ 3 millions d'étudiantes et étudiants accueillis de ce continent américain par un établissement d'enseignement universitaire canadien suivant les chiffres de 2007, le Canada en a attiré 15 millions 636 (Chiffres Clés de campus France, 2011). Ce qui représente une évolution de 18,5 % d'étudiantes et étudiants étrangers accueillis dans les universités canadiennes de 2005 à 2009. Ces universités constituent le lieu d'une véritable diversité ethnoculturelle liée notamment au phénomène migratoire et à la présence des étudiants internationaux (Kanouté et Mainich, 2013)

La mobilité étudiante est un phénomène en croissance dans le monde. Elle occupe une place de choix au niveau de l'internationalisation des universités dans des pays d'Asie, de l'Europe et d'Amérique (OCDE, 2004). En effet, le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSÉ) perçoit l'internationalisation des universités comme la mise en exergue d'un ensemble d'activités internationales multiples comme les collaborations en recherche entre les pays, la mobilité étudiante et professorale, la formation transfrontalière, l'aide au pays en émergence et l'internationalisation des

programmes d'études (2005). Ces activités s'accroissent dans les universités canadienne et québécoise, à l'instar de bon nombre d'institutions universitaires dans le monde (AUCC, 2007; Gouvernement du Québec, 2002, OCDE, 2004). D'ailleurs, depuis plusieurs années, le gouvernement du Québec (2002), l'Association des universités et des collèges du Canada (AUCC) (AUCC, 2009) se sont inspirés de la définition de l'internationalisation formulée et élargie en 2003 par Knight (2004). Professeure à l'Université de Toronto, cette dernière perçoit l'internationalisation comme le processus privilégiant une dimension internationale, interculturelle ou mondiale dans l'enseignement, l'apprentissage, la recherche et les fonctions de services d'une institution universitaire. L'internationalisation devient un phénomène incontournable dans l'environnement universitaire des pays dans le monde.

Par rapport à la mobilité étudiante, plus précisément, les étudiantes et étudiants non canadiens représentaient en 2005, 14,6 % de l'effectif total de la communauté étudiante des établissements d'enseignement supérieur au Canada (OCDE, 2008). En 2009, ils atteignaient 107 441 personnes au niveau universitaire, soit une progression de 102 % depuis 2000 (CIC, 2010). De ce nombre, 24 milles 475 étudiaient au Québec en 2009 (MELS, 2010), soit 22,7 % de l'effectif canadien. Cette proportion est normale par rapport au poids démographique du Québec au Canada. La dualité linguistique dans les établissements de formation au Québec représente en outre de sérieux atouts pour cette province dans la mesure où celle-ci peut accueillir à la fois les clientèles francophone et anglophone du marché mondial (MELS, 2009). Par exemple, selon ce document, 200 étudiantes et étudiants haïtiens ont été répartis dans les universités francophones au Québec en 2007 tandis que 2 681 étudiantes et étudiants provenant des États-Unis ont été accueillis dans les universités anglophones de cette même province.

Dans la foulée de cette mobilité étudiante, le Canada accueille beaucoup plus de personnes de l'étranger qu'il n'en envoie avec un rapport d'environ deux pour un



entre la mobilité entrante et la mobilité sortante (Julien, 2005). Ajoutés à ceux-là, la mobilité étudiante entrante au Canada prend surtout la forme de programmes d'échange au premier cycle dont les étudiantes et les étudiants paient dans ces cas des frais de scolarité à l'établissement de formation auquel elles ou ils sont inscrits dans leur pays de résidence (OCDE, 2004). Ce fut la même constatation au Québec où le recrutement et l'accueil des étudiantes et des étudiants internationaux constituent la stratégie d'internationalisation dans laquelle les établissements de formation postsecondaire se positionnent à travers leur engagement actif avec les collaborations internationales en recherche (CSÉ, 2005). ). Mais qu'est-ce qui pourrait bien expliquer l'engagement des établissements de formation postsecondaire vers une démarche d'internationalisation?

Parmi les raisons qui justifient le recrutement à l'international, l'ouverture et l'accessibilité des universités au monde extérieur est fort souvent avancées, lequel mythe démenti par Knight (2011) pour souligner qu'une telle image ne garantit pas forcément une véritable internationalisation incarnée. La mobilisation des recettes est arrivée en deuxième position lors d'une enquête menée en 2006 sur l'internationalisation des universités au Canada (AUCC, 2007). Appelées politiques d'ouverture aux étudiantes et étudiants étrangers dans certains documents, ces mesures s'insèrent au Québec dans un cadre de stratégie de financement; en réaction aux diminutions parallèles des dépenses de l'État dans le secteur de l'éducation (Garneau, 2008, *dans* Mazella, 2008). Dans d'autres sources, les dispositions d'ouverture aux étudiantes et étudiants étrangers répondent à l'une des missions des universités dans la région de Québec visant à rayonner la partie française du Canada à travers le monde (Corbo et Ouellon, 2001, Gouvernement du Québec, 2008). Dans ces documents figurent comme stratégies d'ouverture : la dimension internationale dans la formation des étudiantes et étudiants, la mobilité des communautés étudiantes et des professeurs, l'exportation du savoir-faire et le rayonnement du Québec à l'étranger; pour ne citer que ceux-là. Donc, l'accueil des étudiants étrangers au

Canada et au Québec fait l'objet de grands débats et est une affaire de choix dans le cadre des politiques publiques des gouvernements.

De la même manière que s'accroît l'effectif des personnes qui font un séjour d'études temporaire dans les universités au Québec, l'autre point important expliquant la hausse de la diversité ethnoculturelle au sein de ces institutions est l'augmentation prononcée de l'immigration. Dès les années 1970, l'immigration s'est révélé un puissant vecteur de changement pour les établissements de formation au Québec, et ceci, à tous les ordres d'enseignement. L'adoption de la Charte de la langue française par le biais de la Loi 101<sup>2</sup>) en 1977 a notamment changé le profil ethnique de l'école primaire et secondaire française, se répercutant une décennie plus tard sur les établissements d'enseignement collégial puis universitaire (Ghosh, 2004, McAndrew, 2001). De nos jours, en plus des enfants issus de l'immigration qui ont été scolarisés en français depuis la fin des années 70, les résidentes et les résidents permanents arrivés au pays plus récemment sont nombreux à étudier dans une université francophone de leur nouveau pays de résidence.

En 2009, les établissements d'enseignement supérieur québécois accueillent un grand nombre de résidentes et de résidents permanents. Plus de la moitié d'entre eux ont eu entre 15 ans et 44 ans, soit 50,7 %, 28,2 % ont plus de 17 ans de scolarité (Statistique Canada, 2011). Ces tranches d'âge peuvent expliquer en partie la forte présence des immigrants dans les universités canadiennes pour être plus compétitives sur le marché du travail (Gilmore et Le Petit, 2008) par rapport à l'abondante littérature sur la hausse du taux de chômage touchant cette catégorie de gens de la société d'accueil ( Boudarbat et Cousineau, 2010; Chen, Smith et Mustard 2010; Renaud et Cayn, 2006). En 2009, 25 769 personnes immigrantes déposaient leurs

---

<sup>2</sup> La Loi 101 rendait obligatoire la fréquentation de l'école en français, à l'exception des élèves qui fréquentaient déjà l'école anglaise et ceux dont au moins un des parents fréquentait l'école anglaise au Québec, ou hors du Québec à condition d'y résider lors de l'adoption de la loi. Par l'adoption de cette loi, le Gouvernement québécois entend mettre sur un même pied d'égalité les groupes ethnoculturels de sa population.



«demandes d'admission sur la base d'études réalisées à l'étranger» (CREPUQ, 2011, p. 12). Afin de faciliter la sélection de ces candidats, le Sous-comité des registraires de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ), de concert avec la Direction du recensement et des affaires étudiantes de l'Université du Québec, a développé un *Guide des niveaux de formation pour l'admission générale des candidats non québécois*<sup>3</sup>. Largement utilisé par les services d'admission des universités québécoises, ce guide constitue un outil fort utile dans le processus d'admission des étudiants non québécois, car il permet d'évaluer adéquatement l'équivalence des certifications d'études antérieures faites à l'étranger.

Dès 1988, le Québec s'est d'ailleurs déjà engagé à promouvoir l'égalité et la représentativité entre les groupes ethnoculturels au sein de sa population par la promotion du «respect mutuel entre tous les groupes ethniques, raciaux et culturels dans tous les divers secteurs de la vie nationale» (Gouvernement du Québec, dans Shiose, 1995, p.48). Le milieu universitaire québécois, par exemple, semble tenir compte de la représentativité des groupes ethniques qui le fréquentent, en s'activant par rapport à l'augmentation de la diversité de la communauté étudiante immigrante, de la mobilité internationale de ces étudiantes et étudiants ainsi que des échanges interuniversitaires (Gouvernement du Québec, 2008). D'après cette source, de nombreux protocoles d'entente ont été conclus entre les établissements d'enseignement québécois et leurs répondants à travers le monde. Ajoutés à ceux-là, plus de 21 300 d'étudiantes et étudiants étrangers et environ 15 800 des autres provinces du Canada sont accueillis annuellement dans les universités québécoises (Gouvernement du Québec, 2008). La diversité des groupes ethnoculturels des étudiants au Québec constitue un phénomène social de grande envergure qui s'accroît à grande vitesse dans cette province.

---

<sup>3</sup> Il s'agit d'un document qui présente les systèmes d'enseignement de 187 pays et qui permet d'évaluer, suivant un ensemble de critères, les diplômes des personnes non québécoises inscrites dans les universités au Québec. Source : <http://www.uquebec.ca/guideadmission/>

Parallèlement, cette diversité des groupes ethnoculturels est aussi remarquée en région notamment à Sherbrooke, en raison de l'afflux en particulier d'étudiantes et étudiants provenant des autres régions (St-Amour, 2013). Une telle constatation n'est pas un fait nouveau pour cette ville qui, de 1996 à 2006, a vu sa population immigrante augmenter de 66 % en passant de 6225 à 10 360, ce qui représentait respectivement 4.3 % et 5.5 % de la population totale (Gouvernement du Québec, 2009).

En effet, le caractère attractif de Sherbrooke comme ville universitaire en dehors des grands centres de la province de Québec semble avoir une responsabilité dans l'augmentation de sa population immigrante. Les résultats des recherches (Guilbert, 2009; Vatz-Laaroussi, Guilbert, Vélez, Bezzi et Laperrière, 2007) sur les trajectoires, des femmes et des familles immigrantes dans les régions du Québec montrent, par exemple, les rapports que les immigrantes et immigrants au Québec entretiennent par rapport aux études, leur mobilité et leur prise de décision. Dans ces documents, pour certaines personnes, le projet d'études initial et le statut d'étudiant international qui l'accompagne se transforment en demande de résidence permanente et, enfin, en statut de résident permanent. Rappelons que tout individu muni d'un visa étudiant doit acquitter de manière générale des droits de scolarité plus élevés que celui d'un autochtone ou d'une personne résidente; ceux-ci grimpent en moyenne à 10 000 \$ par an (Gouvernement du Québec, 2011).

L'accès au statut de résidence permanente entraîne l'exemption de ces droits de scolarité supplémentaires, ce qui, indubitablement, peut motiver certaines et certains étudiants en mobilité à demander leur résidence permanente. Dans tous les cas, la poursuite des études dans un établissement d'enseignement québécois est à considérer comme une stratégie d'adaptation à cette société (Guilbert et Prévost, 2009) dont la qualité de l'expérience déterminerait en partie le désir ou non de rester au pays (Conférence régionale des élus de Montréal, 2008). Certains auteurs vont



aller plus loin pour affirmer que les universités sont des acteurs clés au niveau de la création de la diversité dans les communautés, spécialement dans les plus petites d'entre elles (Belkhodja, Wade et Vatz-Laaroussi, 2008).

D'ailleurs dans les grandes ou les petites communautés, le gouvernement du Québec reconnaît l'apport des étudiantes et étudiants immigrants ainsi que celles et ceux en mobilité au niveau de son flux migratoire. Plusieurs guides sont élaborés, à cet effet, pour faciliter l'intégration de ces dernières et ces derniers à la société québécoise (Couaillier et Mahamli, 2011-2012, Folliet, 2013). Certaines de ces étudiantes et certains de ces étudiants sont perçus comme un fort potentiel pour le développement social, culturel et économique de la province de Québec (CSÉ, 2005). Les universités constituent des milieux privilégiés susceptibles d'attirer des individus les plus conformes au profil souhaité dans le cadre de projet d'immigration en région, une situation qui prévaut à Sherbrooke (Vatz-Laaroussi, Guilbert, Vélez, Bezzi et Laperrière., 2007). Toutefois comment se déroule le processus d'acculturation de la communauté étudiante étrangère en milieu universitaire de la société d'accueil?

Des études asiatiques, européennes, nord-américaines abordent la question sous l'angle de l'interculturalité où elles pointent du doigt les difficultés nées des interactions entre la communauté étudiante étrangère et celle des sociétés d'accueil (Asmar, 2005; Belkhodja, Wade, et Vatz-Laaroussi., 2008; Kim, 2008; Poyrazli et Grahame, 2007). Par exemple, dans une étude réalisée en deux phases auprès de 38 étudiants étrangers à l'Université de Genève, Gaspar (2006) affirme que les étudiantes et étudiants immigrants subissent tous une rupture par rapport à leur situation antérieure dans leur pays d'origine. De cette rupture, l'auteur parle de changement de cadre spatio-temporel de l'étudiante et étudiant étranger, son isolement social, son étrangeté aux yeux d'autrui et sa mise en question identitaire. Il souligne, l'attitude de la société d'accueil est fort déterminante dans la réussite ou l'échec du processus de construction ou de réparation identitaire de l'étudiante et



étudiant immigrant, voire dans le choix de sa stratégie d'adaptation. «Se forger une identité relativement stable pour « survivre » à l'étranger passe incontestablement par la création d'un réseau de capitaux socioprofessionnels, amicaux et parfois familiaux» (p. 58). Dans une autre étude réalisée dans des universités québécoises notamment à Montréal, à Québec, à Trois-Rivières et à Sherbrooke; des étudiantes et étudiants étrangers dénoncent les difficultés dont ils sont l'objet pour se faire des amis parmi leurs pairs québécois (Conférence régionale des élus de Montréal, 2009). Dans ce document, les chercheurs préconisent la promotion des interactions avec les étudiantes et étudiants québécois.

D'autres études suggèrent que le fait que l'étudiante et étudiant étranger quitte son milieu familial pour se plonger dans un contexte nouveau peut générer de l'anxiété, du stress, voire une efficacité moindre à l'égard de l'expérience universitaire dans la société d'accueil (Susnjar, 1992). Selon cette dernière, 30 % de ceux qui séjournent dans un autre pays doivent abandonner leur projet initial par incapacité de s'adapter suite au choc culturel provoqué par la perte de références et de symboles familiers dans l'interaction sociale. Elle prône le va-et-vient entre les cultures des différents groupes ethniques en présence pour un enrichissement mutuel devant permettre de mieux valoriser les éléments de sa propre culture.

À l'Université de Sherbrooke en particulier, une récente étude réalisée par Lafrance (2010) relate des difficultés au niveau de l'expérience universitaire entre la communauté étudiante québécoise et bon nombre d'étudiantes et étudiants étrangers. D'après l'auteure, ces difficultés ressortent surtout au niveau des travaux d'équipe et des cours, prenant la forme, la plupart du temps, d'une charge de travail supplémentaire pour la population étudiante québécoise, du rejet et de l'exclusion pour celle des étrangers. Abondant quasiment dans le même sens, une autre étude, mais au niveau de l'enseignement secondaire en région, réalisée par Steinbach (2009-2012) pointe du doigt les discriminations dont sont l'objet des élèves immigrants de

la part de leurs pairs québécois au cours de leur processus d'intégration scolaire. Cette étude a été menée suite à l'augmentation du flux migratoire en région et à la quête d'un équilibre harmonieux entre la diversité culturelle croissante et la tendance à se protéger culturellement.

Dans la foulée, Vazt Laaroussi, Bernier et Guilbert (2013), se réfèrent à l'université comme un espace de socialisation fortement investi par des immigrantes et immigrants en région pour s'interroger sur des stratégies mises en œuvre par les collectivités locales qui respectent les projets personnels et les compétences de ces personnes issues de l'immigration. Selon ces auteurs, ces collectivités locales ont un rôle important à jouer dans l'attraction et la rétention des personnes immigrantes à travers une bonne gouvernance, une ouverture locale et faciliter l'accès aux emplois à ces gens.

Il en résulte que la hausse des étudiants étrangers est très répandue à travers le monde, notamment, dans un grand nombre de pays, dont les États-Unis, le Canada, le Royaume-Uni, l'Allemagne, la France (OCDE, 2010). Cette hausse rapide dans ces pays n'est pas prête de s'arrêter. D'ailleurs, le flux des étudiantes et étudiants étrangers dans le monde s'accroît à chaque année montrant que la population étudiante en mobilité demeure une réalité à part entière comme celle des personnes étudiantes immigrantes contribuant à la diversification ethnoculturelle de la communauté étudiante des pays d'accueil. Ce portrait général résumait donc quelques-unes des principales caractéristiques de l'augmentation de la diversité ethnoculturelle des populations étudiantes dans le monde, particulièrement celle du Canada et du Québec. Toutefois, plusieurs problématiques ont été identifiées suivant certaines recherches par rapport aux interactions entre des étudiantes et étudiants étrangers dans les universités des sociétés d'accueil et leurs pairs locaux, allant même à des difficultés d'adaptation dans les cours. Il importe maintenant de passer à la prochaine section de notre travail qu'est la situation des immigrants haïtiens au

Québec, principale concernée par l'étude. Celle-ci permettra de mieux comprendre les éventuelles difficultés de la communauté estudiantine haïtienne liées à leur acculturation en milieu universitaire québécois.

### 1.3 La situation migratoire des Haïtiens au Québec

Le dernier point, sur lequel nous voulons faire la lumière pour mettre en contexte cette étude, est lié à la situation migratoire des Haïtiens au Québec. Dans un premier temps, nous présenterons succinctement Haïti, pays d'origine des étudiantes et étudiants immigrants haïtiens qui feront partie de l'échantillon de l'étude. Cette présentation nous permettra de comprendre un peu les facteurs influençant le déplacement continu des Haïtiens vers les autres pays. Dans un second temps, nous ferons un bref survol sur la situation des immigrants haïtiens dans le monde pour en terminer à la situation migratoire de la communauté haïtienne au Québec.

#### 1.3.1 La présentation d'Haïti

Haïti est un pays situé dans la partie Ouest de l'île d'Hispaniola (MENJS, 2004; Racine, 2011). Cette île compte deux États : à l'est, la République dominicaine et à l'Ouest, la République d'Haïti. Elle représente la seconde plus grande entité géographique de la région antillaise, après Cuba dans les Grandes Antilles.

La République d'Haïti mesure 27 750 Km<sup>2</sup> dans sa partie occidentale, ce qui donne une occupation de 36 % de la surface totale de l'île (MENJS, 2004; Racine, 2011). Sa population était estimée en 2012 à plus de 10 413 211 habitants (IHSI, 2012). Ce document qui reprend des informations véhiculées par d'autres recherches indique que la République d'Haïti est divisée en 10 départements subdivisés en arrondissements et en communes. Chacun de ces départements est dirigé par un



délégué nommé directement par le gouvernement. La capitale d'Haïti est Port-au-Prince avec une population d'environ 3 millions d'habitants en 2012 (IHSI, 2012). Des auteurs considèrent la capitale d'Haïti comme étant un petit État dans un grand État, d'où l'appellation de la République de Port-au-Prince en raison de l'affluence des personnes qui se trouvent dans cette ville (Racine, 2011). Parmi les autres agglomérations, plus petites que Port-au-Prince, il faut retenir les villes du Cap-Haïtien au Nord, les Cayes au Sud et les Gonaïves au Nord-Ouest. Pour une meilleure compréhension de la République d'Haïti, trois facteurs importants méritent d'être présentés. Il s'agit des facteurs sociaux, politiques et économiques. Nous les développerons tour à tour dans les lignes suivantes.

#### 1) *Les facteurs sociaux*

Plusieurs éléments sont à la base des difficultés liées au bon fonctionnement du système éducatif haïtien. Parmi ceux-là, citons la variabilité de l'enseignement en Haïti, le nombre très limité de bibliothèques scolaires, le manque de matériel scolaire adéquat, etc. (MENJS, 2004). De plus, l'État haïtien accorde historiquement peu d'attention aux études supérieures dans ce pays, et ce, de manière générale (Alexis, dans Lafont et Parias, 2011). En Haïti, il y a deux types d'universités : l'Université d'État d'Haïti (UEH) qui comporte onze facultés et les universités privées (Martin, 2010). Ces deux catégories d'établissement de formation universitaire haïtien sont toutes concentrées dans la région métropolitaine de Port-au-Prince (Alexis, 2011).

Le séisme qui a frappé Haïti le 12 janvier 2010 a eu de sérieuses répercussions sur les étudiants, les membres du corps professoral et administratif d'Haïti, ainsi que sur la capacité des établissements d'enseignement de continuer à répondre aux besoins éducatifs de la main-d'œuvre du pays. En effet, des onze facultés de l'UEH, seulement trois sont encore debout après le séisme du 12 janvier 2010 (Martin, 2010). Selon cette source, l'UEH rassemblait avant le séisme 1500 enseignants, 800 agents

et cadres administratifs ainsi que plus de 20 000 étudiants dont le tiers ne sont jamais revenus après cette catastrophe naturelle. Dans le nord, la ville du Cap-Haïtien héberge l'unique faculté de l'UEH alors que six autres villes dont les Gonaïves au nord-ouest sont dotées d'une école de Droit. Mis à part l'UEH, les universités privées n'ont pas été non plus épargnées par le séisme du 12 janvier 2010. Elles ont été pour une bonne part ruinées et détruites (Martin, 2010). Pour une population haïtienne évaluée à 10 085 214 habitants en 2010 dont une forte proportion est concentrée à Port-au-Prince, nous pouvons imaginer aisément le marasme social caractérisant la vie dans cette ville quand les gens se déplacent de leurs maisons en quête des services publics (France diplomatie, 2011; IHSI/CELADE, 2010). L'accessibilité à ces services a été sérieusement handicapée suite à la débâcle causée par le séisme du 12 janvier 2010.

Pour répondre aux besoins immédiats des établissements haïtiens postsecondaires et pour aider les étudiants haïtiens à reprendre leurs études, le ministère des Affaires étrangères et du Commerce international (MAECI) a mis sur pied un programme pilote appelé Initiative Bourses Canada-Haïti. Cette initiative dont le coût est estimé à 1 200 000 \$ a pour objectif de répondre aux besoins immédiats des établissements haïtiens postsecondaires et de promouvoir des liens solides et durables entre les établissements haïtiens et canadiens.

Les situations relatées dans les lignes précédentes sur la réalité du système éducatif haïtien permettent d'appréhender certaines difficultés auxquelles se heurte l'éducation nationale en Haïti particulièrement au niveau de l'enseignement supérieur. D'ailleurs, ce serait un abus de langage si nous parlions d'éducation nationale en Haïti tant au niveau de la qualité de l'enseignement offert que sur le plan de l'encadrement des apprenants et de l'émergence des institutions privées qui s'autoproclament *universités* à Port-au-Prince, sans l'application des normes requises à cet effet (Constitution, 1987).

## 2) *Les facteurs politiques*

En 1804, Haïti devient un État indépendant et souverain, mettant ainsi fin au système esclavagiste qui battait son plein du temps de la colonie. Néanmoins, Haïti ne cessera d'être l'objet d'instabilité politique (Cauna, 2004). Selon Saint-Louis (2011), il s'en est suivi plusieurs moments forts d'instabilité politique en Haïti, dont l'occupation militaire des États-Unis (1915-1934) et des dictatures comme celle du régime des Duvalier (1957-1986). De surcroît, il y eut le régime politique instable d'Aristide entre 1991 à 2004 (France diplomatie, 2011). Il a fallu attendre jusqu'en février 2004 pour qu'Haïti puisse rentrer dans une nouvelle ère de processus de démocratisation (France diplomatie, 2011). C'est à ce moment qu'ont eu lieu en 2006 des élections présidentielles, comme l'indique cette source, avec une participation massive de la part du peuple haïtien, faisant de René Garcia Préal le président démocratiquement élu. À titre d'exemple, nous pouvons citer aussi les élections sénatoriales, législatives et communales au cours de cette même année qui mettent en évidence la volonté du peuple haïtien de préserver ces acquis démocratiques (France diplomatie, 2011). Notons qu'avant le séisme du 12 janvier 2010, la situation politique en Haïti était relativement stable, mais le contexte sociopolitique demeurait incertain. De telles incertitudes rendaient encore fragile la situation politique en Haïti, dans la mesure où le peuple haïtien est encore méfiant vis-à-vis des gouvernements en place.

## 3) *Les facteurs économiques*

Le séisme du 12 janvier 2010 a causé des dégâts énormes sur le plan économique en Haïti, occasionnant une baisse de -5,1 % du produit intérieur brut (PIB) haïtien contrairement en 2009 où il était de 2,8 % (France diplomatie, 2011). Afin de comprendre une telle baisse du PIB haïtien, il semble nécessaire de retracer l'évolution de la situation économique haïtienne au cours des dernières années.



Haïti est un pays qui mérite une attention particulière en raison de sa structure géographique. Comme nous l'avons mentionné dans les sections précédentes, Haïti partage l'île avec la République dominicaine, rendant plus faciles les comparaisons entre ces deux pays en raison de l'existence de points communs institutionnels (Jamarillo et Sancak, 2009; MENJS, 2004; Racine, 2011). Ces points communs peuvent porter à croire que le développement économique de ces deux pays devrait être à des niveaux relativement similaires. Il existe néanmoins un grand fossé entre Haïti et la République dominicaine, même si ces deux pays avaient un PIB équivalent en 1960 (Jamarillo et Sancak, 2009). D'après cette source, c'est à partir de cette date que le développement économique haïtien a commencé à connaître un déclin.

En 2005, le PIB de la République dominicaine avait triplé par rapport à 1960, alors que celui d'Haïti en avait diminué de 50 % (Jamarillo et Sancak, 2009). De telles situations s'expliquent, selon ces auteurs, par le fait que la République d'Haïti a connu plusieurs périodes d'instabilité politique nuisant grandement à son développement, alors que la République dominicaine, son voisin, a mis en application les ajustements structurels proposés par le Fonds Monétaire international (FMI) (Jamarillo et Sancak, 2009). Cette stratégie a largement contribué au développement socio-économique de la République dominicaine, en encourageant les investisseurs étrangers. Par contre, l'instabilité en Haïti a entraîné la perte de confiance du secteur privé et des investisseurs internationaux (France diplomatie, 2011; Jamarillo et Sancak, 2009). Selon ces documents, de telles situations ont eu comme impact de diminuer les investissements pouvant stimuler l'économie haïtienne et les autres secteurs de la vie nationale. De plus, Haïti a été également frappé par la hausse des prix des produits agricoles sur le marché mondial au cours des dernières années, où le taux de change de la devise haïtienne n'a fait que se détériorer (Perspective Monde, 2011). Cela a eu de graves conséquences sur l'accroissement de l'inflation en Haïti, renforçant ainsi la perte du pouvoir d'achat des citoyens haïtiens.

En se basant sur les différents indicateurs économiques, il est possible de constater qu'effectivement, la croissance économique haïtienne a connu beaucoup de difficultés au cours des dernières décennies. De 1960 à 2008, il y a eu une chute de 48 % de ces indicateurs, ce qui représente un recul très important pour un pays en développement, tenant compte de la croissance d'Haïti par habitant (Perspective Monde, 2011). Suivant cette source, cette croissance fut néanmoins négative de 1980 à 1994, à l'exception de 1990 où elle était positive, pour ensuite en avoisiner à un taux de 0 % entre 1995 et 2008, si l'on exclut un fort recul en 2003.

Il en ressort que les facteurs évoqués ci-dessus dans le cadre de la présentation succincte d'Haïti amènent à dresser un tableau plutôt sombre de la situation sociopolitique et économique de ce pays. Face à une telle situation, certains auteurs estiment que la solution idéale pour les Haïtiens ou que le meilleur remède aux problèmes que confrontent les Haïtiens dans ce pays se retrouve hors de ses frontières (Clemens, 2010). Il semble, selon cette source, que l'amélioration des conditions de vie des Haïtiens réside dans l'émigration à l'étranger. Cela nous amène à passer à la section suivante de notre travail pour traiter de l'augmentation du flux migratoire d'Haïtiens à l'étranger, particulièrement au Québec.

### 1.3.2 *La hausse du flux migratoire des Haïtiens à l'étranger*

Depuis les années 1950, un grand nombre d'Haïtiens vit dans l'obsession de quitter le pays (Dejean, 1978; Hurbon, 1987). D'après ce document, les immigrants haïtiens allaient au début en Floride, en République dominicaine et dans d'autres pays de la région caraïbéenne. Le nombre d'Haïtiens qui partent d'Haïti ne fait que s'accroître et évoluer avec le temps, et ce, dès 1970 (Pierre, 2007; Pierre-Jacques, 1982). Ce nombre s'accroît de plus en plus notamment avec le séisme du 12 janvier 2010 où beaucoup de sociétés se sont transformées en un pôle

d'attraction migratoire pour des milliers d'Haïtiens en quête de meilleures conditions de vie (Loudior, 2011). Parmi ces sociétés figurent des pays de l'Amérique du Nord tels le Canada, les États-Unis et des pays de l'Amérique du Sud comme l'Équateur, le Brésil, le Chili et le Vénézuéla.

La situation migratoire d'Haïti après le séisme du 12 janvier 2010 témoigne d'un accroissement des flux migratoires haïtiens dans les régions précitées. Par exemple, le nombre d'Haïtiens au Chili est passé de 392 en 2008 à 477 en 2009 et à 820 en 2010 (Service national du tourisme des pays sud-américains, dans Loudior, 2011). Selon cette même source, 669 Haïtiens sont ajoutés à ces chiffres du 1<sup>er</sup> janvier au 30 juin 2011. Ce fut le même cas de figure pour l'Équateur où un accroissement des immigrants haïtiens est constaté après le 12 janvier 2010, avec l'arrivée dans ce pays de 1258 Haïtiens en 2009 contre 1687 en 2010 et 1875 du 1<sup>er</sup> janvier au 30 juin 2011 (Statistiques de l'Équateur, dans Loudior, 2011). Toutefois, dans le cadre de notre étude, nous nous attarderons sur le cas d'immigrants haïtiens en Amérique du Nord, notamment ceux qui se sont installés au Québec, l'une des provinces du Canada.

### 1.3.3 *L'établissement d'immigrantes et immigrants haïtiens en Amérique du Nord*

L'immigration haïtienne en Amérique du Nord constitue un phénomène social important. Elle ne date pas d'hier et remonte à l'occupation américaine d'Haïti en 1915 (Saint Louis, 2011). Jusqu'en 1950, plus d'un demi-millier d'immigrants haïtiens laissait Haïti chaque année pour s'orienter vers le Canada et les États-Unis (Célius, 2011; Stepick, dans Cruse, 2003; Tardieu, 1990). D'une part, à cette époque, il s'agissait en général de réfugiés d'origine bourgeoise ou d'intellectuels issus de la classe moyenne haïtienne qui pouvaient occuper sans grande difficulté des professions libérales et intellectuelles en Haïti (Delachet- Guillon, 1996). D'autre part, les pays d'accueil étaient, à cette même époque, fortement ouverts et intégrateurs, par rapport aux immigrants qualifiés, notamment les professionnels,



étant eux-mêmes en pleine période d'expansion économique et de restructuration socioéconomique (Appleyard et OCDE, 1989; Dejean, 1978). Dans la majorité des cas, ces immigrants fuyaient la répression politique et la misère économique engendrée par la situation politique en Haïti.

Se basant sur l'analyse officielle des recensements de la période de 1974 à 1989, Icart (2004) indique qu'à ces époques les Haïtiens ont constitué le groupe d'immigrants le plus important à arriver au Québec, en occupant le second rang en 1991, après l'Italie, comme pays de naissance de la population immigrée de la région métropolitaine de Montréal. Selon cette source, les immigrantes et immigrants haïtiens proviennent de toutes les couches sociales, à partir de 1974, dont les paysans et les personnes de la classe ouvrière qui se révèlent créolophones. D'ailleurs, dès cette époque, Dejean (1978) prévoyait que cette immigration massive d'Haïtiens allait poser un grave problème d'intégration au Québec. L'auteur avait observé et attiré l'attention sur l'augmentation continue du nombre d'Haïtiens qui disaient ne pas parler ni le français ni l'anglais, même si l'effectif total d'Haïtiens de cette catégorie était encore négligeable. Cette observation de l'auteur visait déjà la nécessité de structurer l'accueil des immigrants haïtiens en accentuant leur intégration linguistique et culturelle.

À partir des années 1980, les difficultés auxquelles sont confrontés les immigrantes et immigrants haïtiens dans la société d'accueil ont été pointées du doigt par rapport aux retards scolaires des jeunes immigrants haïtiens et à la nécessité de les faire apprendre la langue française (Icart, 2006). En dépit de ces difficultés d'ordre social, le flux migratoire d'Haïtiens continue de s'accroître au Québec. Le nombre des nouveaux immigrants haïtiens installés à Montréal dépassait 60 000 (Delachet-Guillon, 1996). Selon le recensement de 2001 (dans Potvin, 2007), la population d'origine haïtienne au Québec est composée de plus de 110 000 personnes, constituant la plus importante communauté noire implantée au Québec et la deuxième

population d'origine haïtienne en importance numérique à l'étranger, après celle des États-Unis. Selon ce même document, les membres de la famille de la communauté immigrante haïtienne au Québec contribuent à augmenter le nombre d'immigrants haïtiens dans cette société d'environ 3 % par année. Et parmi les principaux pays de naissance des immigrants admis au Québec de 2006 à 2010, Haïti venait en sixième position (MICC, 2012a).

Toutefois, au quatrième trimestre de 2011, Haïti occupe le premier rang des pays de naissance des immigrants admis au Québec avec un effectif de 1 457. La Chine occupe le deuxième rang avec 1 106 immigrants admis au quatrième trimestre 2011, suivie de l'Algérie avec 962, de la France avec 829 et du Maroc avec 642. Selon MICC (2012b) et Turcotte (2012), les trois premiers rangs des pays de naissance des immigrants admis au Québec durant toute l'année 2011 demeurent inchangés. On retrouve dans ces documents, Haïti en tête de liste avec au total 5 091 immigrants admis au Québec pour l'année de 2011, la Chine avec 4 916 et l'Algérie avec 4 067 alors qu'aux rangs suivants; le Maroc avec 3 943 immigrants admis précède la France avec 3 235. Et la figure 1 nous décrit bien cette situation.

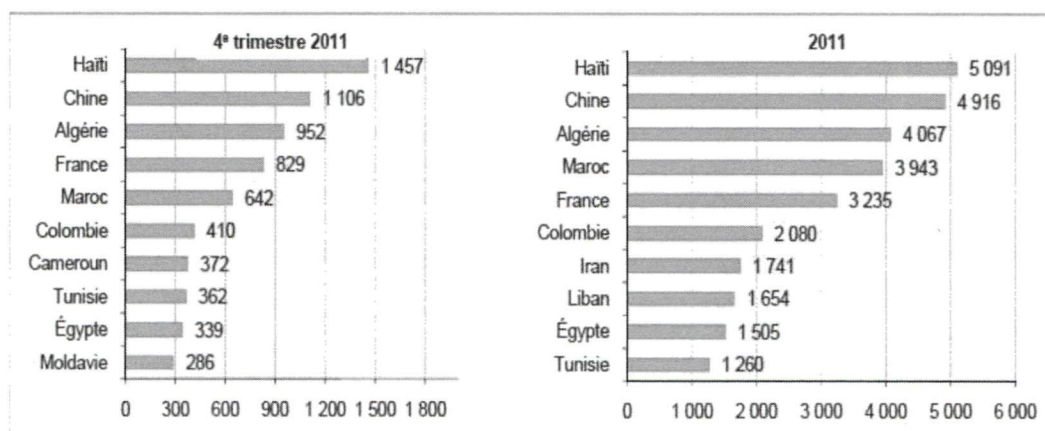


Figure 1 Immigration au Québec selon les principaux pays de naissance, 4e trimestre de 2011 et l'année 2011

Source : MICC (2012b, p.6)

Remarquons que plusieurs études effectuées au Québec sur les aspects statistiques du flux migratoire haïtien mettent généralement l'accent sur le caractère hétérogène de la main-d'œuvre haïtienne et sur les causes d'une telle immigration (Dejean, 1978 ; Neil, 1985). Selon Neil (1985), le mouvement d'émigration d'Haïtiens vers les pays industrialisés est fortement lié aux conditions sociales, économiques et politiques d'Haïti.

En dépit du fait que le nombre des immigrants haïtiens s'accroît d'année en année au Québec et qu'Haïti se retrouve en tête de liste en 2011 parmi les pays d'origine des immigrants admis au Québec (MICC, 2012 b), l'acculturation des membres de la communauté immigrante haïtienne relève néanmoins des relations ambivalentes par rapport à leur intégration au système éducatif québécois (Abou, 1977; Collectif &Yacou, 2010; Dépireux et Manço 2008 ; Mompremier, 1998 ; Saffache, 2005). Dans ces documents, certains auteurs révèlent des difficultés intergroupes entre les membres de la communauté immigrante haïtienne et leurs pairs apprenants en milieu scolaire québécois. D'autres auteurs parlent même de difficultés culturelles et de communication entre les nouveaux arrivants haïtiens et les autres groupes ethniques en milieu scolaire québécois (Estimable, 2006; Pierre-Jacques, 1982).

Nous n'avons pas pu trouver d'informations récentes dans les bases de données en éducation ayant rapport aux difficultés confrontées par les étudiants haïtiens en milieu de formation universitaire de la société d'accueil. Très peu de recherches ont toutefois tenu compte des difficultés d'adaptation des étudiants haïtiens au moment de leur transition du système scolaire haïtien au système scolaire québécois (Pierre-Jacques 1985; Potvin, 2007; Tardieu-Dehoux, 1993). Une étude réalisée sur le perfectionnement en éducation interculturelle pour les professeurs de niveau collégial porte sur le racisme en milieu d'enseignement québécois par rapport aux étudiants d'origine haïtienne (Lemay, 1987). Parmi les différentes manifestations du racisme au Québec, l'auteur



retient dans ce document, le stéréotype comme facteur explicatif des difficultés d'intégration en milieu d'enseignement québécois des étudiants haïtiens. Selon lui, le stéréotype est perçu comme «une image simplifiée, figée d'un groupe, à partir de généralisations qui camouflent les disparités ou les particularités à l'intérieur du groupe» (p. 42). Donc, le stéréotype fait partie des principaux problèmes auxquels est confronté l'étudiant immigrant haïtien dans le cadre de son processus d'intégration en milieu d'enseignement de la société d'accueil.

Une autre étude portant sur l'évaluation et l'orientation des étudiants immigrants haïtiens à Montréal pose le problème du recours à des cours de rattrapage par les étudiants immigrants d'origine haïtienne (Tardieu-Dehoux, 1993). Dans ce document, l'auteur emprunte le vocable d'*étudiants* pour se référer aux difficultés d'adaptation académique d'immigrants haïtiens au moment de la transition du système scolaire haïtien au système scolaire québécois particulièrement au niveau du secondaire. Il s'intéresse spécifiquement à savoir si le fait de recourir à des cours de rattrapage pour l'apprentissage de notions culturelles de la société d'accueil et de mettre en place des conditions adéquates pour une évaluation globale pourrait faciliter une meilleure intégration de ces derniers au niveau scolaire correspondant à leurs véritables capacités intellectuelles.

Une recherche effectuée sur des facteurs d'intégration des immigrants au Québec montre l'état des tendances et des difficultés d'adaptation des groupes ethniques dans cette société d'accueil, notamment celles de la communauté estudiantine haïtienne (Piché, 1995). Selon ce document, l'une des principales sources de difficultés d'adaptation d'étudiants haïtiens au système éducatif québécois notamment au niveau du Cégep, résulte du mode de fonctionnement du système éducatif en Haïti. Si les étudiantes et étudiants immigrants haïtiens n'obtiennent pas les résultats escomptés en milieu scolaire québécois, c'est à la base qu'il faudrait chercher la source de ce problème d'après ce document, soit au niveau du système scolaire haïtien. Donc, l'adaptation scolaire de l'étudiant immigrant haïtien serait

facilitée s'il n'y avait pas de disparité entre l'enseignement reçu dans le pays d'origine et l'enseignement poursuivi dans la société d'accueil.

D'autres recherches présentant les résultats de l'étude de plusieurs (Potvin *et al.*, 2009-2012; Potvin et Leclercq, 2011; Potvin, 2012;) sur la situation scolaire des étudiantes et étudiants au Québec, d'origine haïtienne, en particulier de 2<sup>e</sup> génération et âgée de 16 à 24 ans, relate un sentiment de discrimination plus fort et un sentiment d'appartenance plus faible de la part des immigrantes et immigrants nouvellement arrivés dans la société d'accueil. Dans ces documents, les auteurs qui commencent par faire un retour sur l'évolution des perspectives d'adaptation des Haïtiens en milieu scolaire québécois des années 1960 à nos jours décrivent les enjeux identitaires qui tiraillent les étudiants haïtiens au secondaire et au cégep à Montréal. Ils soulignent que le discours médiatique véhiculé au Québec sur les jeunes issus de minorités visibles et les pratiques inégalitaires auxquelles participent le milieu scolaire et le système dans son ensemble nourrissent fortement ces sentiments discriminatoires. Ils plaident en faveur d'une école commune et inclusive visant l'augmentation de la capacité du système éducatif à la prise en charge des besoins des apprenants et l'adoption d'une définition élargie pour soutenir ces derniers dans leur intégration éducative et leur trajectoire tout au long de leur formation scolaire.

D'autres études estiment qu'une meilleure intégration en milieu académique relève entre autres de l'acculturation de l'immigrant étudiant (Agulhon et Xavier de Brito, 2009; Gaillard et Gaillard, 1999). Sur cette base, nous pourrions penser, dans le cadre de notre étude, que l'acculturation en milieu académique déterminerait largement une meilleure intégration tant au niveau de la performance académique et des interactions entre pairs étudiants issus de cultures différentes. Maintenant que le contexte de cette étude est décrit, que nous connaissons un peu les causes et les conséquences de la migration haïtienne dans la société d'accueil notamment de celles de la communauté estudiantine, nous allons situer dans la prochaine section



le problème spécifique de la recherche.

## 2. LE PROBLÈME SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE

Comme nous le montrait la section précédente, la situation de la communauté immigrante haïtienne, dont celle des étudiantes et étudiants haïtiens au Québec, révèle que le déplacement continu des Haïtiens constitue de plus en plus un phénomène social de grande envergure qui engendre des problèmes majeurs notamment au niveau de leur processus d'adaptation ou d'acculturation en milieu éducatif de la société d'accueil. La plupart des écrits sur le sujet montrent que ce problème est lié à la réalité socio-politico-économique d'Haïti depuis des décennies avant le séisme du 12 janvier 2010. De façon particulière, ces études portent 1) sur l'apport des cours de rattrapage dans l'intégration académique de l'étudiant immigrant haïtien au niveau du secondaire de la société d'accueil (Tardieu-Dehoux, 1977); 2) sur le stéréotype qui est l'une des formes de racisme dont subissent des étudiants immigrants haïtiens en milieu de formation au Québec (Lemay, 1987); 3) sur la disparité que peut générer le système éducatif du pays d'origine de l'étudiante et l'étudiant immigrant haïtien par rapport à celui de la société d'accueil dans le cadre de son intégration au cégep (Piché, 1995); 4) sur la discrimination systémique dont est l'objet des jeunes de minorités visibles au Québec particulièrement des Haïtiens de la 2<sup>e</sup> génération au secondaire et au cégep (Potvin, 2007; Potvin *et al.*, 2009-2012; Potvin *et al.* 2011; Potvin, 2012).

Pourtant, concernant l'intégration de l'étudiant immigrant haïtien en milieu universitaire québécois au regard de sa démarche d'acculturation, nous n'avons pas trouvé d'études qui ont abordé spécifiquement la question sous l'angle de solutions. Or, suivant la définition que nous retenons de l'acculturation dans le cadre de notre étude selon laquelle celle-ci est produite chez tout individu en contact avec une culture autre que celle dans laquelle il s'est acculturé, en provoquant des changements dans l'univers symbolique de celui-ci, nous pensons qu'il pourrait y



avoir des transformations psychiques chez toute personne en situation d'apprentissage intergroupe (Grawitz, 1988). Ces transformations psychiques peuvent générer des actions visant à faciliter l'adaptabilité de l'individu dans un nouvel environnement suivant sa démarche d'acculturation. La présente étude s'intéressera à une facette de l'intégration des immigrants dans la société d'accueil, soit l'acculturation de la communauté immigrante estudiantine haïtienne à l'UdeS.

Il nous paraît donc important de nous préoccuper de cette facette de l'intégration d'étudiants immigrants haïtiens dans les universités au Québec en vue de contribuer, sur le plan scientifique, à l'enrichissement de l'état des connaissances en matière d'acculturation de la communauté immigrante haïtienne en milieu d'apprentissage universitaire québécois. Aussi modestes que soient nos résultats, cela permettra d'étayer des recommandations aux responsables de l'établissement de formation fréquenté par les étudiantes et étudiants immigrants haïtiens. En plus, sur le plan social, cette étude contribuera à une meilleure connaissance des immigrants haïtiens par les autres groupes ethniques qui sont au Québec, notamment, ceux dans les milieux universitaires en dressant le portrait des orientations de leur acculturation par rapport au type de relations entretenu avec leurs pairs dans l'établissement d'enseignement fréquenté.

### 3 LA QUESTION DE RECHERCHE

À la suite de la problématique précédemment décrite, notre question spécifique de recherche se formule donc de cette manière : quelles sont les orientations d'acculturation endossées par des étudiantes et étudiants immigrants haïtiens fréquentant les 1er et/ou 2e cycles de l'UdeS dans les facultés d'administration, d'éducation, de génie et des sciences au regard des interactions avec leurs pairs?

Finalement à partir du modèle d'acculturation proposé par Bourhis *et al.*

(1997), nous serons en mesure d'explorer et de dresser les orientations d'acculturation endossées par des étudiantes et étudiants immigrants haïtiens en milieu universitaire québécois, dans une perspective interprétative. En ce sens, l'hypothèse interprétative suivante guidera ultérieurement notre analyse dans le cadre du chapitre des présentations et discussions des résultats obtenus sur le terrain : les orientations d'acculturation au sein de la population étudiante haïtienne sont influencées par l'ambiance d'apprentissage qui prévaut au sein de l'établissement de formation fréquenté.

Dans ce premier chapitre, nous avons abordé les éléments de la problématique, en nous situant parmi les diverses acceptions des termes de notre objet de recherche dans le cadre du contexte sociopolitique de cette étude avant d'en formuler le problème spécifique à l'étude. Ce chapitre nous a permis aussi de faire ressortir la pertinence scientifique et sociale de cette étude. Le deuxième chapitre qui suit, traitera pour sa part, du cadre de référence sur lequel s'appuie cette étude.

## **DEUXIÈME CHAPITRE**

### **LE CADRE DE RÉFÉRENCE**

Ce chapitre plonge au cœur des fondements théoriques de notre étude pour en découvrir les différents concepts utilisés. En effet, un concept fondamental oriente notre cadre de référence. Il s'agit du concept *acculturation*. Or, nous ne pouvons pas passer sous silence certains concepts clés qui sont aux fondements de notre approche notamment le concept *intégration*. Sans nous servir directement, les définitions que nous adoptons de *l'intégration*, de *la culture*, de *l'ethnoculturel* et de *l'identité*, dirigeront notre regard d'analyste. Il paraît donc important de préciser le sens que nous leur donnons, ce qui aidera également à envisager le concept d'acculturation et son construit en milieu universitaire dans des dimensions interculturelles. À la suite de ces définitions préalables, le construit d'acculturation en milieu universitaire ainsi que les dimensions particulières qui nous intéressent étaient définis en nous appuyant sur le modèle de Bourhis *et al.* (1997). Ensuite, nous avons présenté notre cadre d'analyse, c'est-à-dire la justification et la description des dimensions spécifiques retenues pour l'analyse des orientations d'acculturation en milieu universitaire.

#### **1. LES DÉFINITIONS DE CERTAINS CONCEPTS**

Certains termes dans le domaine de l'acculturation d'immigrantes et d'immigrants en milieu universitaire québécois apparaissent régulièrement tout au long de notre étude. Ainsi, cette section vise à préciser la signification de ces concepts clés. Nous allons d'abord expliciter ce qu'est le concept d'acculturation, puis d'intégration, du groupe ethnique; pour en terminer par celui de l'identité.

##### **1.1 L'acculturation**

Pour des immigrants venant d'horizons divers qui se sont installés au Québec, l'acculturation aux secteurs d'activité de cette province semble constitue un véritable défi qui nécessite plusieurs ajustements pour l'atteindre à travers des



pratiques sociales. Donc, le concept d'acculturation est fondamental autant dans le domaine de l'anthropologie que de la psychologie. Il a beaucoup évolué au fil du temps pour être utilisé dans différents contextes. Son utilisation peut renvoyer à de nombreuses définitions selon l'approche des auteurs et aussi selon ce à quoi il se réfère. Le concept d'acculturation est notamment employé pour rendre compte des changements culturels dans les sociétés modernes (Abou, 1981; Bami, 2000). Ce terme peut être vu aussi dans un cadre de réinterprétation, au sens des anthropologues, par lequel les populations issues de l'immigration qui adoptent partiellement ou refusent d'adopter les attitudes et les comportements explicitement ou implicitement exigés par la société d'accueil (Schnapper, 1991). Il peut désigner un processus complexe ouvert à des approches différentes comportant des dimensions sociales, culturelles et économiques (Goldmann, dans Smith, 2005; Taïeo, 1998). Ce processus complexe peut-être défini comme l'ensemble des phénomènes qui accompagnent la rencontre entre deux groupes culturels différents (Courbot, 1999). Il peut également refléter plusieurs aspects de la vie en société comme la parenté, la pensée philosophique, l'éducation, les relations interpersonnelles tant à l'intérieur de la famille qu'à l'extérieur (Qribi, 2012). Il désigne aussi l'ensemble des phénomènes résultant d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes (Berry, 1996) entraînant des changements dans les modèles initiaux de l'un ou des deux groupes (Redfield, Linton et Herskovits, 1936). Nous remarquons ici que l'acculturation semble être un phénomène qui se réalise au niveau des groupes par le biais de leur culture.

Depuis les années 1960, il y a eu une extension du concept d'acculturation avec l'introduction de la notion d'acculturation psychologique (Archive, 1988). À ce stade, l'acculturation englobe des changements mutuels entre les groupes en présence autant culturel que psychologique, mais en pratique, il arrive qu'un groupe jouisse d'une plus grande influence qu'un autre. Étant donné ce déséquilibre, le terme de groupe d'acculturation sera utilisé dans le présent travail pour le groupe qui se laisse influencer par les autres. Nous porterons surtout notre attention sur ce groupe

influencé en tentant d'examiner les liens existant entre l'expérience d'acculturation et l'adaptation psychologique.

Plusieurs changements peuvent accompagner l'acculturation. Ceux-ci peuvent être d'ordre physique comme un nouveau milieu, d'ordre biologique comme de nouveaux métabolismes et de nouvelles habitudes d'alimentation, d'ordre culturel tel la modification de l'éducation d'origine par celle de la culture d'accueil et d'ordre social comme de nouvelles relations interindividuelles et intergroupales (Archive, 1988, Berry, 1996). D'autres changements psychologiques peuvent aussi observer durant et après l'acculturation (Berry, 1980), au niveau de l'identité personnelle et ethnique de l'individu. Certains de ces changements ont des conséquences positives comme l'amélioration éducationnelle. Tandis que d'autres se manifestent sous forme de problèmes psychologiques tels la confusion identitaire, le stress d'acculturation. Nous pensons que ces problèmes proviennent de l'interaction des groupes en contact et qu'il est possible d'améliorer les conditions de vie des personnes qui y sont confrontées si on sait identifier leur origine spécifique et restructurer les relations entre les groupes.

D'autres auteurs voient l'acculturation comme un processus de changement vers une plus grande similarité culturelle, amenée par le contact entre deux ou plusieurs groupes (Yim, 2000; Yinger, 1981). Par exemple, c'est à travers le processus d'acculturation que les groupes ethniques adoptent ou rejettent certains comportements explicitement ou implicitement souhaités par la société d'accueil (Yim, 2000). D'après Maisonneuve (2004), l'acculturation relève d'un ensemble de « pratiques sociales qui mettent en évidence l'adaptation de l'individu à un milieu culturel en évolution ou à un milieu carrément étranger à sa propre culture [...] » (p.42). L'acculturation résulte donc de la volonté manifestée par l'immigrant pour apprendre ou s'adapter à la culture de la société d'accueil, mais sans trop négliger ses traits culturels spécifiques.



Notons, toutefois, que la rencontre de systèmes de valeurs différentes entre les groupes ethniques se traduit dans certains cas par un choc culturel (Lavallée, 1991). Selon Phaneuf (2009), le choc culturel est un « sentiment d'étrangeté, de désarroi, d'impuissance et d'inquiétude sur le plan émotif et même de détresse physique que ressent la personne plongée dans une autre culture » (p.4). L'auteur précise que la plupart des immigrantes et immigrants éprouvent ce choc à divers degrés en soulignant que celui-ci est occasionné par le fait que ces personnes sont soustraites à leur environnement familial et qu'elles sont immergées dans un milieu dont les repères culturels leur sont encore inconnus. « Plus la distance entre la culture d'origine et la culture de la société d'accueil est grande, plus l'acculturation est difficile », ce qui pourrait occasionner des changements psychosociaux et de transformation chez l'immigrante et l'immigrant comme le stress acculturatif (Lavallée, 1991, p.81).

Le stress acculturatif est l'un des trois paradigmes proposés par Berry (1997) pour comprendre l'adaptation transculturelle de l'individu. Dans ce document, l'auteur explique que l'individu plongé dans une situation transculturelle évalue l'expérience de devoir fonctionner avec deux cultures en présence comme source de difficultés voire d'opportunités. Il précise que le stress acculturatif sera le concept approprié pour évaluer une situation transculturelle si l'expérience est perçue comme un défi ou une menace contrôlable pour l'individu. Le paradigme du stress acculturatif est donc adéquat lorsque l'individu est conscient qu'il rencontre des difficultés issues du contact interculturel et qu'il ne peut les résoudre qu'à travers un ensemble de « stratégies d'acculturation » (Berry, p.19). Ces stratégies peuvent porter l'immigrant à adopter un profil spécifique d'acculturation pour mieux s'intégrer dans la société d'accueil. Dans cet ordre d'idées, la personne immigrante ne saurait échapper à l'acculturation de son nouvel environnement, quel que soit le type de société d'où il est issu.

Dans le cadre de cette étude, nous nous référons comme au début à la



définition proposée par Gravitwz (1988) qui traduit bien la notion d'acculturation utilisée dans cette recherche. Selon cette source, l'acculturation est perçue comme un ensemble de « processus de changement culturel résultant de contacts entre des groupes de cultures différentes ». Néanmoins, il est important de souligner que selon nous ces changements ne peuvent pas se faire automatiquement. Ils peuvent être provoqués, certes, par la présence de nouveaux facteurs culturels issus d'un ou de plusieurs groupes ethnoculturels, mais aussi du contexte général qui les détermine ou qui leur accorde une légitimité. Comme nous pouvons le remarquer, les définitions proposées pour le terme d'acculturation sont donc multiples et variées. Pour pouvoir mieux appréhender ce concept dans le cadre de cette étude, il s'avère nécessaire de retracer son histoire pour comprendre, au préalable, son évolution dans son cadre d'origine.

#### *1.1.1 L'historique et l'émergence du concept*

Dérivé du latin «ad» pour désigner mouvement de rapprochement, le terme d'acculturation paraît étroitement lié à celle de l'anthropologie, notamment avec la mise en place des recherches sur les processus de changements culturels liés à d'autres contacts culturels (Boucher, 2000; Courbot, 1999). Ce terme est apparu au XIXe siècle spécifiquement en 1880 pour indiquer les changements des modes de vie et de pensée d'un individu au contact avec une autre culture qui est différente de la sienne (Cuches, 1996; Herskovits, 1952). Son utilisation s'est toutefois développée en France dans les années 50 avec les travaux de Bastide (1971) qui a ouvert le champ de recherche pour comprendre les phénomènes d'interpénétration des cultures.

Plusieurs auteurs proposent des définitions qui font encore autorité dont Herskovits, Linton et Redfield (1936) qui perçoivent l'acculturation comme l'ensemble : « des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des changements dans les modèles culturels initiaux de l'un ou des deux groupes » (p.149). Cette

définition ne présente que les aspects positifs de l'acculturation. Or, n'y a-t-il pas de perte d'identité culturelle stable dans le processus d'acculturation dans un nouvel environnement?

L'ambiguïté avec l'acculturation, selon plus d'un, c'est qu'elle relève en partie des difficultés liées au terme lui-même (Gresle, 1994). Selon cette source, l'acculturation devient progressivement un terme qui désigne des phénomènes complexes qui résultent des contacts directs et prolongés entre deux cultures différentes, entraînant la modification ou la transformation de l'un ou des types culturels en présence. Et ces phénomènes peuvent être étudiés à différentes phases telles la déculturation ainsi que la transculturation, termes corollaires au processus d'acculturation (Courbot, 1999). Par contre, pour Bami (2000), l'acculturation revêt deux acceptions différentes en français dont l'une au sens comportemental, de systèmes de valeurs, de représentations, de savoirs et de savoir-faire propres à une communauté d'individus dite groupe social ou groupe ethnique; et l'autre au sens élitiste du terme, c'est-à-dire de la culture savante, intellectuelle, etc.

Le terme d'acculturation recouvre ainsi l'ensemble des processus possibles entre deux ou plusieurs cultures en présence dans une société donnée (Courbot, 1999). Aux fins de notre recherche, nous retiendrons surtout que l'acculturation désigne l'ensemble des transformations résultant du processus de changement culturel aux contacts entre des groupes de cultures différentes (Grawitz, 1988). Différents facteurs peuvent néanmoins influencer les conditions d'applicabilité de ce concept. Nous allons donc les passer en revue dans la prochaine section de notre travail.

### *1.1.2 L'applicabilité du concept*

Comment se déroule le processus d'acculturation entre les cultures en présence? Comment pouvons-nous définir le point de départ de ce processus d'acculturation? Les phénomènes d'acculturation ont-ils débuté dès les premiers



contacts interculturels? Par quels moyens se déroulent les changements quand deux ou plusieurs cultures sont mises en contacts? Comment pouvons-nous les observer et dans quelles conditions d'acculturation se font ces changements? Qu'est-ce qui pourrait expliquer le refus ou l'acceptation d'un trait culturel de celui de la société d'accueil? Autant de questions que nous pourrions poser pour confronter les observations empiriques et les hypothèses théoriques des auteurs sur le sujet. Déjà, des recherches ont mis en exergue la durée du processus d'acculturation dont le début et la fin restent difficiles à cerner (Collectif, 2000). Ce processus d'acculturation peut être perçu par la négociation, le rejet ou le refus et l'acceptation des traits culturels, né de la rencontre directe ou indirecte des cultures; laissant par conséquent présager des changements majeurs selon une dynamique qui dépend des relations de force en présence (Gossiaux, 1995; Herskovits, 1952). Nous nous contentons, dans le cadre de cette étude, de mettre en parallèle que les deux derniers pôles du processus d'acculturation présentés par ces auteurs. Il s'agit du refus et de l'acceptation dans le cadre du processus d'acculturation des groupes ethniques en contact interculturel. Ces deux pôles permettront d'appliquer ultérieurement la grille d'analyse de cette étude conjointement au modèle d'acculturation de Bourrhis *et al.* (1997)

### 1) Le refus d'emprunt culturel

Dans un texte écrit à l'approche de la moitié du XX<sup>e</sup> siècle, Devereux et Loeb (1943) se réfèrent au concept d'acculturation antagoniste pour parler du refus à l'emprunt d'items culturels quand deux groupes sont en présence. Les auteurs estiment qu'on est en face, dans ce cas-ci, à une situation de rejet d'identification qui se manifeste par une forme de résistance à l'emprunt au groupe externe qui représente nos pulsions. Ils présentent le processus de cette acculturation antagoniste comme la diffusion du « segment moyen d'un complexe de traits de la culture sous-jacente », en distinguant trois formes dans ce processus (p.210). Il s'agit de l'isolement défensif, de l'adoption d'autres moyens culturels par l'individu en rejetant les traits culturels qui lui sont attribués dans sa nouvelle société et de l'acculturation



négative dissociative que ces auteurs taxent de l'élaboration de complexe culturel délibérément en désaccord avec la culture du groupe externe. De ces trois formes, c'est le dernier qui nous interpelle, car il se rapproche un peu de notre thème de recherche, dans le sens que le développement volontaire de complexes culturels par la population de notre étude implique la mise en place de frontière au regard de son intégration en milieu de formation universitaire de la société d'accueil.

Pour Bastide (1971), le refus à l'emprunt culturel est déterminé par les circonstances du contact interculturel et la culture préexistante des individus donneurs par rapport à celle des individus récepteurs. L'auteur qui établit une causalité externe et une causalité interne pour expliquer les phénomènes d'acculturation dans une situation donnée précise que plusieurs causes peuvent être à la base du refus de la culture préexistante des individus donneurs par rapport à la culture des individus récepteurs en contexte interculturel. Toutefois, l'auteur ne prend pas le soin d'énumérer les principales causes de ce refus à l'emprunt culturel, la connaissance de ces causes aurait été bien intéressante pour mieux appréhender son approche.

Robert (1998) quant à lui, explique que l'un des principaux facteurs de refus de l'emprunt à la culture d'une communauté culturelle homogène et intégrée par rapport aux autres groupes environnants d'une société donnée est en fonction de l'éloignement de la culture étrangère ou l'autre culture par rapport à celle des natifs. Dans cette optique, l'acculturation risquerait d'avoir des incidences néfastes sur l'identité culturelle du groupe homogène en contribuant à la perte de repères de l'existence forgés par la socialisation initiale. L'auteur parle de pression sociale qui, selon lui, ne semble pas faciliter la remise en question des statuts propres au groupe d'appartenance.

Brami (2000), de son côté, distingue deux processus de rejet à l'emprunt culturel. Il s'agit d'une part, de la résistance culturelle qui se situe au début du processus d'acculturation et qui marque autant de la résistance à l'emprunt qu'à

l'emprunteur. D'autre part, de la contre-acculturation qui intervient une fois que l'acculturation a produit ses effets. L'auteur parle dans cette optique d'acculturation à rebours. En ce sens, le rejet à l'emprunt culturel par un individu ou un groupe dans une situation donnée ne fait que contribuer à l'isolement de ce dernier et non à son intégration. Quand est-il de l'acceptation d'emprunt culturel dans le cadre du processus d'acculturation?

### 1) L'acceptation d'emprunt culturel

Herskovits (1952) ne fait pas de distinction entre l'acceptation et le refus d'un emprunt culturel dans le cadre du processus d'acculturation quant à leur démarche. Selon lui, ces deux termes dépendent tous les deux des cultures en question et les vicissitudes de leur rencontre. Il en a profité pour souligner qu'au-delà de l'acceptation ou du refus d'un emprunt culturel qui peut influencer l'issue du processus d'acculturation quand deux cultures se rencontrent, des facteurs psychosociologiques comme les conditions de l'appropriation collective des innovations culturelles peuvent y jouer un rôle important.

Robert (1998) parle de processus de détachement et d'appropriation pour se référer à l'acceptation de l'emprunt culturel. Selon l'auteur, l'acculturation sera réelle quand l'individu fait de la culture de l'autre groupe sa propre culture. En ce sens, nous demandons jusqu'à quel point l'individu ou le groupe ethnique en question doit se détacher de sa culture d'origine pour mieux accepter les traits culturels des autres groupes. Doit-il rejeter ses propres valeurs pour assimiler celles de son nouvel environnement ou doit-il concilier les deux cultures pour mieux intégrer sa nouvelle société?

Abondant presque dans le même sens, l'emprunt culturel suppose, selon Bami (2000), la possibilité qu'à un individu de choisir ou d'imiter un ou plusieurs traits culturels du groupe dominant. Dans ce document, l'auteur associe l'acceptation de l'emprunt culturel à l'assimilation, en soulignant que celui-ci peut être spontané ou

imposé par la culture du groupe dominant. Quand l'emprunt culturel est spontané, son acceptation est facile et rapide, par contre, quand il est imposé, cela peut générer des effets contraires au processus d'acculturation. Par exemple, dans des contextes volontaires et pacifiques, les acceptations à l'emprunt culturel sont plus nombreuses et mieux accommodées que dans les contextes tendus (Herskovits, 1952).

Pour sa part, Chindji-Koulev (2011) estime que l'une des voies qui s'offrent à une culture pour grandir et s'épanouir c'est à travers l'acceptation de l'emprunt culturel. « Il n'y a pas d'aliénation si l'on emprunte volontairement chez autrui des éléments pour se compléter » (p. 418). Il fait remarquer qu'il faut savoir bien combiner les éléments d'emprunt de la culture autre avec ceux de la culture d'origine pour obtenir un produit nouveau, sans toutefois expliciter à quoi s'attendre véritablement. Mais est-ce que la personnalité de l'individu peut-elle influencer sa démarche dans la voie de la compréhension de la culture des autres groupes ethniques en contact interculturel? D'où la présentation dans la prochaine sous-section du *Soi* comme l'un des facteurs explicatifs de l'acceptation des autres traits culturels.

## 2) Le soi comme facteur explicatif de l'acceptation des autres traits culturels

Le cadre conceptuel des rapports de *Soi-Nous-Autrui* s'avère nécessaire pour comprendre la création des stéréotypes et des préjugés entre les groupes ethniques. Les psychologues sociaux sont en effet concernés par cette question. Quelle est donc la source de l'acceptation et de la tolérance pour un individu qui n'appartient pas aux mêmes groupes sociaux ou ethniques? Partant de la prémisse que les sources des préjugés intergroupes sont liées au concept de *Nous* et à l'identité sociale, Jarymowicz (1991) avance deux arguments importants pour soutenir ce point de vue :

- Premier argument

Une forte identification syntonique avec son propre groupe conduit au favoritisme envers ce groupe, et parfois aussi à la discrimination des autres groupes. Dans cette optique, s'identifier à un groupe social ou ethnique bien spécifique peut



être discriminant pour les autres catégories sociales en présence. Cependant, en émettant une telle hypothèse sur les rapports *Soi-Nous-Autruï*, l'auteur n'indique pas dans quel contexte une forte identification à son groupe d'origine peut se révéler néfaste pour les autres groupes.

- Deuxième argument

Une faible distinctivité des schèmes *Soi-Nous* est liée avec une forte identification avec son groupe et la tendance à favoriser ce groupe ainsi qu'une faible capacité de décentration et d'acceptation des objectifs et des valeurs reconnues par les *Autres*. En ce sens, cette faible distinctivité permettra d'une part de mesurer l'effet des caractéristiques invoquées dans le prototype de *Soi* par rapport à *Nous* et des *Autres* en général. Et d'autre part, elle permettra aussi de mesurer les différentes manifestations de sympathie et d'engagement envers les *Autres*.

Ces deux arguments avancés par Jarymowicz (1991) permettent ainsi de considérer que les attitudes sont des phénomènes collectifs dont l'explication va au-delà des individus concernés. La conclusion simple, mais fondamentale à retenir est donc que les préjugés intergroupes ou les attitudes d'un individu par rapport à un autre ou d'autres groupes ethniques sont des caractéristiques du *Soi* par rapport au *Nous* en contexte d'échange interculturel. Par exemple, l'instinct du favoritisme est présent chez tout individu qui appartient dans un groupe donné (Jarymowicz, 1991). Un examen des principales orientations d'acculturation d'un individu ou d'un groupe ethnique, phénomène qui émerge de l'installation des immigrants dans une société d'accueil, s'avère par ailleurs nécessaire pour comprendre l'adaptation de la vie en groupe dans un nouveau milieu.

## 1.2 L'intégration

Le deuxième concept important dont il est question dans le cadre de cette recherche est celui de l'*intégration*, une dimension de l'acculturation (Lavallée, 1986; Yim, 2000). Pour mieux cerner ce concept, nous l'aborderons dans l'ordre suivant 1)

L'intégration d'immigrante et d'immigrant, 2) les stratégies mises en œuvre en faveur de l'intégration des personnes immigrantes, 3) L'adaptation des immigrantes et des immigrants.

### 1.2.1 *L'intégration des personnes immigrantes*

Comme l'entendent plusieurs chercheurs, il n'y a pas une définition arrêtée ou univoque du concept *intégration*, en raison du fait qu'il revêt d'une réalité plurielle. Il s'agit d'un terme polysémique qui peut renvoyer à plusieurs dimensions, à plusieurs phénomènes sociaux tels l'économie, la politique, l'éducation (Combres et Lefranc, 2009; Fall et Buyck, 1995). Par conséquent, ce terme laisse la place à l'utilisation de plusieurs synonymes. Depuis les années 1980, le gouvernement du Québec a utilisé le terme de « communautés culturelles » pour parler d'intégration dans sa province d'individus d'origines diverses, avec la création du *Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec (MICC)* en 1981 (MICC, 1990a). Cette acception est unique à la société québécoise et englobe historiquement diverses catégories de population pour désigner les membres des minorités culturelles ou des groupes ethniques. Dans ce document officiel, le concept d'intégration se compare à un processus évolutif que connaît un enfant :

La complexité du processus d'adaptation auquel est soumis l'immigrant a généralement été illustrée par la métaphore classique qui établit un parallèle entre cette réalité et le processus de socialisation et d'interrelation avec le milieu que doit vivre l'enfant avant qu'on puisse le considérer comme adulte et membre de la société à part entière de sa société particulière. Outre sa connotation quelque peu paternaliste, ce parallèle sous-estime grandement la complexité de la situation vécue par l'immigrant [...]. Il faut admettre néanmoins qu'il illustre bien plusieurs dimensions essentielles du processus d'intégration, comme l'implication active du principal intéressé (l'enfant se développe, comme l'immigrant s'intègre); etc. (MCCI, 1990a, p. 3)

Cette acception de l'intégration manque de précision. Elle ne met pas l'accent sur les aspects paradoxaux des diverses dimensions de l'intégration. Elle demeure normative et conserve un caractère paternaliste ou maternaliste des



changements inhérents à l'intégration de l'immigrant dans la société d'accueil.

L'Énoncé de politique du Gouvernement du Québec en matière d'immigration et d'intégration définit en 1990 l'intégration comme étant :

Un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation. Ce processus, dans lequel la maîtrise de la langue d'accueil joue un rôle essentiel, n'est achevé que lorsque l'immigrant ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard. (MCCI, 1990 b, p. 16)

Suivant cette définition, l'intégration renvoie au concept d'adaptation pour se référer notamment à une catégorie d'immigrants bien spécifique, telle celle qui ne maîtrise pas trop bien la langue de la société d'accueil. Cette intégration se fait sur une longue période et est réussie quand la personne immigrante et ses descendants s'adaptent à leur nouvelle société, en participant amplement à toutes les activités qui s'y rattachent. De plus, cette définition de l'intégration ne rejoint pas le groupe d'immigrantes et d'immigrants qui fera partie de l'échantillon de notre étude, soit, la communauté immigrante des étudiants haïtiens à l'UdeS. En effet, le français est l'une des langues officielles de cette communauté (Constitution haïtienne, 1987) au même titre que celle obligatoire dans la province de Québec, société d'accueil des immigrants haïtiens (Hittenberger, 2009; Stefanescu et Georgeault, 2005).

Selon les définitions données par certains auteurs qui ont été reprises par Caselli, Valin et Wunsch (2004), l'intégration est perçue « comme un processus pouvant être mesuré sur un continuum allant de la non-intégration (exemple, au moment où l'immigrant a quitté son pays) jusqu'à l'intégration dite réussie (exemple, manifester les mêmes performances que la population non immigrante [...]) » (p. 160). Cette définition fait de l'intégration un phénomène qui peut être quantifié, voire catégorisé suivant des variables bien spécifiques, en prenant comme point de départ le pays d'origine de l'immigrant par rapport au pays d'accueil où il est maintenant.



La plate-forme *Cap sur l'intégration* de la Table de concertation des organismes au service des personnes immigrantes et réfugiées (TCRI) présente l'intégration comme étant un processus complexe multidimensionnel (linguistique, économique, social, culturel, politique et religieux), bidirectionnel engageant les membres de la communauté immigrante ainsi que les membres et les institutions de la société d'accueil, graduel qui se fait par étape selon le rythme des individus et continu. La plate-forme propose des indicateurs d'intégration comme l'accessibilité aux services, la participation citoyenne, l'autonomie, la reconnaissance et le sentiment d'appartenance (TCRI, 2005). Cette définition de TCRI dévoile la complexité et le caractère multidimensionnel du processus d'intégration des personnes issues de l'immigration. Elle insiste sur un ensemble d'éléments clés à l'intégration des immigrants et distingue de critères d'ordres objectifs et subjectifs dans le cadre d'une intégration réussie de ces personnes.

L'intégration vise, en outre, à encourager les nouvelles et les nouveaux immigrants à prendre entièrement part à la vie économique, sociale, politique et culturelle de ce pays (Dorais, dans Smith, 2005). Comme le souligne l'auteur dans ce document, la réalisation d'un tel but dépend de la capacité de la personne immigrante à faire preuve d'autonomie, et ceci, à plusieurs niveaux. Il précise que l'accomplissement des objectifs dans le cadre du processus d'intégration des immigrants dépend de plusieurs facteurs comme leur âge et leur sexe. Abondant quasiment dans le même sens, Smith (2005) indique que ces facteurs ont une incidence directe sur la façon dont certains immigrants vont s'adapter dans leur nouvelle société en maximisant leurs chances d'intégration beaucoup plus rapide par rapport à leurs pairs immigrants. À titre d'exemple, une personne immigrante qui arrive dans la société d'accueil à un très jeune âge pourra s'intégrer plus facilement que ses pairs immigrants en ayant la possibilité d'avoir un diplôme du milieu scolaire de la société d'accueil où il est installé pour être beaucoup plus compétitif sur le marché du travail (Smith, 2005).

Selon Yim (2000), « l'intégration est l'aboutissement d'un processus continu qu'un immigrant doit accomplir quotidiennement à travers un ensemble de pratiques sociales » (p. 11). L'intégration est ainsi perçue comme un mouvement assidu permettant à la personne immigrante d'interagir constamment ou de s'incorporer à son nouvel environnement par le biais de pratiques sociales. Cette définition de l'intégration nous convient bien dans le cadre de cette étude. Et nous percevons ces pratiques sociales comme autant de pratiques d'adaptation et d'acculturation parmi les indicateurs d'intégration selon les objectifs poursuivis dans une société donnée (Côté, 2001). Maintenant, les politiques publiques mises en œuvre par le Gouvernement québécois par rapport à la hausse des personnes issues de l'immigration dans cette province seront présentées dans la prochaine sous-section.

#### 1.2.2 *Les stratégies mises en œuvre pour de l'intégration des personnes immigrantes*

À l'instar de certains pays européens, le Canada part dans les années 1970 du principe d'intégrer le multiculturalisme dans sa politique de gestion de la diversité culturelle de sa population (Meunier, 2008). Adopté en 1971 par le Canada, le multiculturalisme se retrouvait formulé dans le dépliant intitulé *comment devenir citoyen canadien* que les autorités canadiennes remettaient jusqu'à tout récemment à tout immigrant qui entrait au pays (Burelle, 1995; Rouet, 2012). Ce terme définit non seulement les pays dont la population est formée de plusieurs groupes ethniques, mais se réfère aussi à un modèle particulier de gestion de la diversité ethnoculturelle consistant à reconnaître le caractère pluriel de la population et permettant aux différentes communautés en présence de mieux vivre ensemble (Faure et Griffiths, 2008). L'accent est mis sur l'importance de cette diversité ethnoculturelle dans la construction de l'identité et la diversification de la société canadienne (Gouvernement du Canada, 1990).



Selon Ungerleider(1992), le but du multiculturalisme canadien était de soutenir d'une part, le maintien et l'épanouissement de l'identité culturelle des personnes immigrantes venant d'horizons divers. D'après ce document, cette politique vise aussi à faire respecter les droits de différents groupes ethniques installés sur le territoire canadien. Donc, la politique canadienne en matière de gestion de la diversité culturelle tend à mettre toutes les cultures sur un même pied d'égalité, voire la construction identitaire d'une société basée sur la coexistence des différents groupes ethnoculturels (Lamonde et Livernois, 2010). Si tels étaient les buts du multiculturalisme canadien, sur quoi s'est basée la politique d'intégration des immigrants au Québec?

Dès les années 1980, les politiciens au Québec se sont penchés sur le développement d'un concept propre à la diversité culturelle fondé sur *l'interculturalisme* (Lamonde et Livernois, 2010). Selon ces auteurs, ce contre-projet au multiculturalisme canadien demeure toutefois relativement flou pendant plusieurs années, compte tenu du fait qu'il a été l'objet de nombreuses controverses politiques. Dans ce contexte, l'interculturalisme québécois s'est révélé peu exploitable en tant qu'instrument politique, donnant lieu à une intensification du débat sur la diversité culturelle (Lamonde et Livernois, 2010). Néanmoins, l'interculturalisme du Québec est calqué sur l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration en 1990 intitulé *au Québec pour bâtir ensemble*, dont les principes demeurent valables aujourd'hui et constituent les fondements de la politique québécoise d'intégration des personnes immigrantes et des communautés culturelles (MICC, 1990b). Suivant cet Énoncé, le projet d'intégration se cristallise autour d'un contrat qualifié de *moral* par ce qu'il tient de l'adhésion volontaire plutôt que d'un acte contractuel formel. Ce contrat lie le gouvernement du Québec, la société d'accueil et les nouvelles et les nouvelles et nouveaux arrivants en sollicitant en fait au partage de la responsabilité de l'intégration entre, d'une part, la société d'accueil et, d'autre part, la personne immigrante elle-même (MICC, 1990 b).



D'une part, le gouvernement s'est engagé à soutenir l'intégration en offrant des services d'aide à l'établissement, à l'adaptation et à l'intégration, dans un contexte où l'immigrant aura accès à la pleine citoyenneté juridique après trois ans de séjour au pays (MICC, 1990b). En ce sens, cette partie du contrat ne relève pas seulement de la seule responsabilité du gouvernement québécois. Au contraire, selon cette même source, ce contrat moral fait appel, d'autre part, à la responsabilisation de la personne immigrante elle-même. C'est à cette dernière d'accomplir les gestes qui permettront le succès de son intégration (MICC, 1990b). Dans cette optique, le concept d'intégration s'inscrit dans une démarche de réciprocité et couvre à la fois les initiatives des nouveaux arrivants pour s'intégrer à la société d'accueil et les efforts de cette société pour que ce projet d'intégration soit réussi.

Plus d'une dizaine d'années plus tard, le gouvernement du Québec a espéré renforcer la portée de l'énoncé de sa politique d'immigration et d'intégration par des actions concrètes, ciblées et adaptées aux réalités actuelles (MICC, 2004). Dans ce document, le Gouvernement du Québec a ainsi produit le plan d'action *des valeurs partagées et des intérêts communs*. Suivant ce plan, le Québec s'est engagé, entre autres, à accueillir sur son territoire des personnes immigrantes qui correspondent à ses besoins ainsi qu'à ses valeurs, à développer l'ouverture à la diversité ethnoculturelle au sein de sa population et à favoriser la prise en compte de l'immigration dans le développement des régions (MICC, 2004). Ce qu'il faut retenir de ce qui précède c'est que le modèle d'intégration proposé par le Gouvernement québécois est intimement lié à sa politique d'immigration. Tous deux reposent sur l'ouverture sur le monde et font du Québec une terre permanente d'accueil de personnes immigrantes. Ils visent un équilibre au niveau des droits et des libertés fondamentales des membres de la communauté québécoise et l'adhésion à des valeurs communes. Ils mettent l'accent sur l'implication des divers acteurs de la vie nationale dans la réussite de leur intégration comme les personnes immigrantes, les membres de la société d'accueil et les organisations publiques ainsi que celle du privé. Ils permettent aussi donc aux personnes immigrantes venues d'horizons divers de la

planète de conserver s'ils le désirent leur savoir et leur savoir-faire, leurs compétences, leur langue, leur religion et leur culture. Sur une base mutuelle, ces personnes immigrantes sont amenées, en retour, à s'adapter à leur nouvel environnement. Ces derniers ont la responsabilité de respecter les valeurs fondamentales de la société d'accueil. Il importe maintenant de passer à la prochaine section de notre travail qu'est l'adaptation des personnes immigrantes en vue de tenter de comprendre les éventuelles difficultés liées à l'acculturation dans un milieu donné. Voyons à présent la vision de certains auteurs sur la question de l'adaptation des personnes immigrantes.

### *1.2.3 L'adaptation d'immigrantes et d'immigrants*

L'immigration implique des processus d'adaptation tant de la part de la communauté immigrante que de la part des membres de la société d'accueil (Sabatier, Malewska- Peyre et Tanon, 2002). L'adaptation constitue donc la mise en œuvre d'un ensemble d'efforts cognitifs et comportementaux visant à gérer des demandes spécifiques (Lazarus et Folkman, 1984). Cependant, les circonstances ou les milieux spécifiques pour la mise en place de ces efforts n'ont pas été pris en compte dans le cadre de la définition donnée par ces auteurs sur l'adaptation.

De leur côté, Girard et Stoetzel (dans Martin, 1993) définissent l'adaptation comme l'ensemble des changements qui s'opèrent dans les attitudes ou les systèmes de représentation de la personne immigrante et les moyens par lesquels celle-ci s'efforce de construire son existence personnelle et sociale dans la société d'accueil de façon satisfaisante. Le processus d'adaptation fait ainsi référence aux transformations qui se font au niveau du comportement de l'immigrante et de l'immigrant par rapport aux valeurs reçues dans son pays d'origine et les efforts déployés pour s'intégrer dans sa nouvelle société.

Kim, Dorais et Pilon ont pour leur part une approche controversée sur l'adaptation (dans Yim, 2000). Dans ce document, Kim perçoit l'adaptation comme



un processus de changement dans le temps, qui apparaît chez tout étranger ayant déjà complété la première socialisation dans sa culture et qui a ensuite un contact continu et prolongé avec une nouvelle culture non familière. Par contre, Dorais et Pilon (dans Yim, 2000) considèrent l'adaptation comme l'une des dimensions de l'intégration. Selon eux, l'adaptation fait partie du processus de l'intégration et non l'inverse. Donc, l'intégration d'une personne immigrante est corollaire à son adaptation à son nouvel environnement. Sauf qu'un individu peut s'adapter à un milieu culturel sans se référer nécessairement à la notion d'intégration.

Pour sa part, Legault (2000) perçoit l'adaptation comme un processus par lequel la personne immigrante modifie ses attitudes et son comportement afin de s'insérer aux membres de la société d'accueil. Cette vision de l'adaptation fait de ce concept une pratique sociale dont les caractéristiques sont à sens unique, en espérant du changement que chez l'immigrante et l'immigrant. Tout ceci nous montre que l'adaptation de la personne immigrante dans une société d'accueil n'est pas une pratique sociale figée, elle est un processus continu. Elle nécessite l'implication des différents membres de cette société et s'accroît à l'amorce d'une autre pratique sociale, soit celle d'acculturation de la communauté immigrante.

Si les pratiques sociales évoquées ci-dessus se déroulent bien, l'intégration de l'immigrante et de l'immigrant dans la société d'accueil devrait être une réussite (Côté, 2001). Cependant, certaines immigrantes et certains immigrants remettent en question l'applicabilité de ces pratiques sociales dans les milieux d'enseignement de la société d'accueil en raison de l'observation de certaines formes d'exclusion (Bourque, 2000, Lavallée, 1991).

Bourque (2000) distingue sept formes d'exclusion regroupées en trois grandes catégories se différenciant les unes par rapport aux autres au niveau de leur intention. Citons selon cette source : 1) les stéréotypes et l'ethnocentrisme qui visent la neutralisation de la différence et provoquent la réduction de l'autre ou la



négaration de ses particularités; 2) les préjugés, la xénophobie et le harcèlement qui cherchent à dévaloriser l'autre au lieu de le nier; 3) le racisme et la discrimination qui visent l'exploitation de la différence pour aller jusqu'à l'extermination de l'autre. Face à ces formes d'exclusion comment peut s'effectuer l'intégration des immigrants dans un contexte de diversité ethnoculturelle? Des stratégies politiques s'imposent pour une intégration réussie de ces personnes immigrantes. La présente sous-section est consacrée aux dispositions prises par les autorités de la société québécoise pour l'intégration des personnes immigrantes.

### 1.3 Le groupe ethnique

Selon Weber (dans Winter et Wilkening, 2004), par groupe ethnique, il faut voir une dialectique entre les sentiments des traits en communs perçus comme ethniques et la formation des groupes. Il s'agit des particularités communes à un groupe ethnique donné. Pour sa part, Isajiw (1974) ne fait pas de distinction entre l'ethnicité et le groupe ethnique. Selon lui, le groupe ethnique ou l'ethnicité renvoie à un groupe de gens partageant une même culture en rapport à l'immigration :

Un groupe ou une catégorie de personnes qui ont une origine commune et les mêmes traits culturels, qui ont des relations de type *Gemeinschaft*, qui sont descendants d'immigrants et qui ont une position majoritaire ou minoritaire à l'intérieur d'un plus grand ensemble (p.118)

Si nous appliquons cette définition, dans le cadre de notre étude, aux groupes ethniques haïtiens, populations cibles de notre échantillon, nous risquons de nous nous heurter à certains problèmes, étant donné que ces groupes ne sont pas exclusivement des descendants d'immigrants. Cette définition est selon nous très restrictive, en réduisant les groupes ethniques à une catégorie bien spécifique, soit un groupe de personnes descendantes d'immigrants. La définition Isajiw (1974) susmentionnée est relativement proche de celle proposée par Juteau et Lee (1999) pour lesquels il n'y a pas une trop grande distinction entre ethnicité et groupe

ethnique. Selon eux, ces deux concepts renvoient à la même réalité, car, le groupe ethnique engendre l'ethnicité, en passant par des rapports déjà constitués et en créant aussi de nouveaux rapports. Cependant, ces auteurs ne précisent pas la nature des rapports entre ces deux concepts.

De ce qui précède, nous retenons que le groupe ethnique peut se concevoir comme une catégorie de personnes issues d'une même origine ou construite à la fois par les membres et par les non-membres dans le cours des contacts interculturels, selon des normes socialement acceptées et qui se perpétue de manière plus ou moins stable à travers le temps. Comme nous pouvons le constater aussi, à première vue, le groupe ethnique est emprunté pour refléter les mêmes phénomènes que l'ethnicité comme l'appartenance d'une personne à un groupe spécifique. L'un est utilisé à la place de l'autre par certains auteurs à tel point que nous pouvons considérer qu'il n'y a pas de différenciation entre ces concepts, du moins chez les chercheurs suscités. Toutefois, l'ethnicité ou le groupe ethnique a des caractéristiques propres qui permettent de les distinguer des autres concepts telles l'identité individuelle des membres dudit groupe et par conséquent de l'identité collective du groupe qui est définie par ses membres (Gosselin et Lavaud, 2001). Voyons maintenant comment on peut expliquer les différents sens du concept *identité*, compte tenu du fait que c'est un terme qui revient assez souvent tout au long de cette étude.

#### 1.4 L'identité

Le concept d'identité ne se laisse pas facilement cerner, compte tenu du fait, que son usage extensif dans les discours quotidiens que dans celui des sciences humaines le rend relativement floue. De fait, les définitions varient d'un auteur à d'autres pour tenter de le clarifier dans ses diverses composantes, soit au niveau de la conscience de soi, des expériences antérieures ou dans des contextes culturels. Toutefois, dans le cadre de cette étude, nous avons tenu compte que de quelques définitions.

Le concept d'identité recouvre les travaux de la psychologie moderne, mais touche d'abord le problème de l'identité individuelle (Dion, Hudon et Pelletier, 1991). Les recherches d'Erikson (1972) confirment d'ailleurs cette allégation où l'auteur parle de la formation de l'identité en référence à la notion d'identité individuelle. En ce sens, l'auteur de ce document stipule :

La formation de l'identité commence là où cesse l'utilité de l'identification. Elle surgit de la répudiation sélective et de l'assimilation mutuelle des identifications de l'enfance ainsi que l'absorption dans une nouvelle configuration qui, à son tour, dépend du processus grâce auquel une société [...] identifie un jeune individu en le reconnaissant comme quelqu'un à devenir ce qu'il est et qui, étant ce qu'il est, est considéré comme accepté. (p.167)

Cette définition abonde quasiment dans le même sens que la vision de Cuche (2004) qui perçoit l'identité comme une construction et une reconstruction constante à travers les échanges sociaux. Il s'agit d'une construction permanente qui monte que l'immigrant n'arrive pas dans la société d'accueil avec une identité figée sur laquelle il superpose une autre identité.

D'autres recherches conçoivent l'identité comme une structure mentale composée de caractères cognitifs et affectifs avec la perception de l'individu, en tant qu'être distinct des autres dont son comportement, ses besoins, ses motivations et ses intérêts ont un degré raisonnable de cohérence (Mussen, 1980). Suivant cet angle, l'identité d'un individu résulterait ainsi de dynamismes à la fois internes et externes. Elle permet donc à l'individu de constituer une image de lui-même qui le définit et le distingue des autres. Mais nous nous demandons quelle place prennent les facteurs externes imposés par le milieu social et les processus internes dans la constitution de cette identité individuelle?

D'autres encore parlent de stratégies identitaires pour se référer au concept d'identité (Camilleri, 1990 ajouter un autre). Selon ce document, aborder



la question de l'identité renvoie à des stratégies qui sont donc des procédures mises en œuvre par un ou plusieurs individus pour atteindre un ou plusieurs objectifs. Ces procédures peuvent être conscientes ou inconscientes, alors que les objectifs peuvent être explicites, mais aussi le produit de l'inconscient. Les procédures utilisées par les individus sont élaborées en fonction de la situation d'interaction, elles sont par ainsi tributaire de plusieurs facteurs tels social, économique, politique et culturel.

Si l'on en croit Kaddouri (2008), l'identité, qu'elle soit attribuée ou assumée, positive ou négative, essentialiste ou constructiviste n'existe qu'en opposition. Selon l'auteur, toute identification n'est pensable qu'en tenant compte de la différence dont elle a besoin pour définir sa propre identité. Dans ce document, l'auteur met surtout l'accent sur le fait que l'identité relève d'un processus dynamique qui se décompose en plusieurs sous processus. Parmi lesquels citons le processus d'individuation ou de différenciation où l'être humain arrive à se percevoir comme quelqu'un différencié et séparé des autres, le processus d'identification par lequel l'individu assimile les caractéristiques des autres, le processus d'attribution et d'introjection qui se ramène à intérioriser les images et les évaluations renvoyées par l'autre, le processus de réalisation pour montrer que l'identité n'est pas la simple perpétuation du passé, mais s'ouvre sur l'avenir. Ces processus montrent que l'identité n'a rien de statique, elle est plutôt évolutive et peut prendre plusieurs formes suivant le contexte et les étapes de la vie. Enfin, d'après cette même source, l'identité est perception de soi médiatisée par le regard et le discours d'autrui (l'autre extérieur qui nous définit et nous juge et la petite voix en nous qui parle à notre insu). C'est cette définition que nous allons appliquer dans le cadre de notre étude, la perception du *Soi* sous l'influence de *l'autre*.

Tout compte fait, les définitions proposées par des auteurs sur les concepts d'acculturation, de culture, d'interculturel, d'ethnicité, de groupe ethnique et d'identité ont permis de mieux appréhender le sens de ces termes dans le cadre de cette étude. Ces définitions ont montré qu'il n'existe pas une seule approche d'un

concept, mais plusieurs, dépendamment des chercheurs, des sociétés, des écoles de pensée, etc. D'où, il est important pour tout chercheur qui réalise une étude sur un sujet donné de bien définir les concepts fréquemment utilisés dans son travail et de se positionner aussi par rapport à ces différentes acceptions que peuvent avoir ces concepts. La prochaine section de ce travail consistera à aborder notre concept central à l'étude qu'est l'acculturation.

## 2. LE MODÈLE THÉORIQUE D'ACCULTURATION

Différents modèles théoriques sont proposés pour rendre compte des orientations d'acculturation endossées par l'individu dans un milieu donné. Nous n'en avons présenté que quelques-uns dans la prochaine section avant de développer en profondeur le modèle théorique que nous avons adopté dans le cadre de cette étude.

### 2.1. L'existence de plusieurs modèles

Dans le cas de l'immigration d'un individu ou d'un groupe ethnique dans une société d'accueil qu'il ignore ses valeurs, ses normes, ses modes de vie, sa culture d'une manière générale; une discontinuité s'est alors instaurée en engendrant des déséquilibres qui poussent la personne immigrante à réagir et à se réajuster de diverses manières : des chercheurs parlent de processus d'acculturation (Abou, 1981; Mucchielli, 1992). L'acculturation devient le terme idéal pour tenter de comprendre la modification des modèles culturels de base de deux ou plusieurs groupes ethniques distincts qui sont en contact direct et continu (Guimond, 2010; Larousse, 2012). Elle concerne donc le processus pouvant rendre compte de cette modification vécue par des individus dont le groupe culturel est collectivement en voie de s'acculturer (Graves, 1967).

Différents modèles d'analyse de l'acculturation coexistent actuellement. Ils sont proposés pour rendre compte des orientations d'acculturation des personnes immigrantes dans un environnement donné (Berry, Kim, Power, Young et Bujaki, 1989; Bourhis et *al.*, 1997; Brami, 2000). Citons entre autres : 1) le modèle



d'acculturation de Bastide (1968) qui remonte aux années 50 (Sabatier et Boutry, 2006) pour mettre l'accent sur la nécessité de tenir compte de l'acculturation matérielle, c'est-à-dire les transformations visibles au contact des groupes culturels en présence et l'acculturation formelle, c'est-à-dire les changements touchant le psychique au contact des groupes de cultures différentes; 2) le modèle d'acculturation de Berry *et al.* (1989) qui développe la problématique du choix que doit effectuer l'immigrant en réponse au stress acculturatif suivant deux axes fondamentaux. Le premier axe insiste sur la conservation de l'identité et des caractéristiques culturelles propres à l'immigrant si elles sont de valeurs. Le second axe se réfère à l'établissement et au maintien des relations avec les autres groupes quand celles-ci sont de valeurs. Ce modèle définit les principales orientations individuelles que peuvent présenter les membres des différents groupes ethniques en situation d'acculturation; 3) le modèle d'acculturation interactif (MAI) de Bourhis *et al.* (1997) qui avance que les stratégies d'acculturation des immigrants sont aussi dépendantes des orientations endossées par les membres de la société d'accueil. Mais aux fins de cette étude, nous nous baserons que du cadre d'analyse du MAI proposé par Bourhis et ses collaborateurs. D'après ce modèle, les stratégies d'acculturation des immigrantes et immigrants sont tributaires des orientations endossées par les membres de la majorité d'accueil et aussi des dispositions légales prises par les sociétés d'accueil. Nous estimons que ce modèle constitue un cadre théorique pertinent pour rendre compte des orientations de la population cible de l'étude.

## **2.2. Le modèle d'acculturation interactif**

L'acculturation est un processus dynamique impliquant les changements tant du côté des personnes immigrantes que de celui des membres de la société d'accueil. C'est cette interaction que veut conceptualiser le modèle d'acculturation interactif (MAI) proposé par Bourhis et ses collaborateurs (1997) par l'adoption de la notion de *stratégie* pour expliquer les conduites des individus dans les situations interculturelles dans une société d'accueil. Le MAI intègre dans un même cadre théorique : 1) les politiques d'immigration et d'intégration adoptées par les



sociétés d'accueil; 2) les orientations d'acculturation adoptées par la communauté d'accueil; 3) les orientations d'acculturation adoptées par les groupes immigrants et des immigrants. Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes attardés beaucoup plus sur le 3<sup>e</sup> aspect du cadre théorique de Bourhis *et al.* (1997), en l'occurrence, sur les orientations d'acculturation adoptées par les membres de la communauté immigrante dans une société d'accueil.

Le modèle d'acculturation proposé par Bourhis *et al.* (1997) est un cadre d'analyse largement répandu dans des recherches portant notamment sur la concordance ou la discordance entre les orientations d'acculturation des immigrantes et des immigrants et celles des membres des communautés d'accueil (Barrette *et al.*, 2004), sur l'échelle d'acculturation de la communauté d'accueil au Québec (Montreuil et Bourhis, 2001), en Italie (Barrette, Bourhis, Capozza et Hichy, 2005), en France (Barrette, Bourhis, Personaz et Personaz, 2004), en Israël (Bourhis et Dayan, 2004) et en Californie (Bourhis, Barrette, El-Geledi et Schmidt, 2009). Voilà pourquoi nous avons opté pour ce modèle, car, celui-ci a déjà été utilisé dans plusieurs recherches similaires à la nôtre. Nous avons aussi opté pour ce modèle, car, nous sommes convaincus que les orientations d'acculturation endossées par la communauté immigrante dans la société d'accueil sont tributaires des comportements des membres de la majorité de ladite société. D'ailleurs, un des buts de l'étude présentée ici est de décrire les orientations d'acculturation de la population cible de notre étude en vérifiant le bien-fondé de certains aspects de ce modèle dans un contexte multiculturel. Nous pensons qu'il est plus approprié pour rendre compte de la dynamique interculturelle de l'identité individuelle de la population ciblée en rapport à ses interactions avec ses pairs. Nous pensons aussi qu'il peut nous permettre de cerner la réalité interculturelle de l'identité sociale de celle-ci ainsi que des répercussions y relatives en milieu de formation de la société d'accueil.

Pour les orientations d'acculturation des immigrantes et immigrants, le MAI reprend le modèle d'acculturation de Berry (1989) qui définit quatre orientations

incluant *l'intégration*, *l'assimilation*, *la séparation* et *la marginalisation*. Ces orientations découlent des réponses données aux deux questions suivantes : 1) est-il important de maintenir son identité et ses caractéristiques culturelles? ; 2) Est-il important d'adopter la culture de la communauté d'accueil? Le MAI propose une cinquième orientation : *l'individualisme*. Cette orientation correspond à la position des personnes immigrantes qui se sentent peu concernées par leur groupe d'origine et par la communauté d'accueil. Les réponses données aux questions susmentionnées auraient comme effet l'une ou plusieurs des différentes orientations d'acculturations précédemment citées, entraînant des conséquences relationnelles qui peuvent être concordantes ou discordantes (Bourhis et *al.*, 1997). Dans ce document, ces concordances ou discordances conduiraient à trois types de relations selon la combinaison de rapport entre les différents groupes en présence. Ces relations se situent sur un continuum allant d'un pôle harmonieux à un pôle conflictuel. Les relations problématiques se situent entre ces deux pôles du continuum selon la combinaison des orientations d'acculturation endossées par les membres de la communauté d'accueil et ceux des communautés immigrantes.

Les relations sont harmonieuses quand un accord entre les orientations d'acculturation des différents groupes en présence semble établi. Dans cette optique, *l'intégration*, *l'assimilation* ou *l'individualisme* réciproque mènent à des relations intergroupes surtout harmonieuses. D'autre part, les relations sont problématiques lorsqu'il y a à la fois accord et désaccord partiels entre les orientations d'acculturation des divers groupes présents dans la société d'accueil. Enfin, les orientations d'acculturation peuvent être conflictuelles quand les membres de la communauté d'accueil et ceux des communautés immigrantes sont en désaccord quant à leurs orientations d'acculturation. Le séparatisme chez les immigrantes et immigrants est le type d'orientation d'acculturation susceptible d'aboutir à des relations intergroupes conflictuelles dans la société d'accueil.



Les conséquences relationnelles du modèle d'acculturation de Bourhis *et al.* (1997) peuvent se manifester dans plusieurs domaines comme l'identité ethnique positive ou négative des groupes en présence, le stress d'acculturation (faible, moyen ou élevé) et les stratégies de communication interculturelles. Les conséquences relationnelles se manifestent aussi dans le domaine des préjugés et des stéréotypes à l'égard de la majorité d'accueil et des communautés immigrantes ainsi que dans celui de la discrimination institutionnelle ou sociale dans l'éducation nationale par exemple (Bourhis *et al.*, 1997). Développons ci-après les orientations d'acculturation d'une personne immigrante dans une société d'accueil à partir du MAI.

- Les orientations d'acculturation selon le MAI

Les immigrantes et les immigrants choisissent l'orientation *intégration* quand ils valorisent le maintien de leur culture d'origine tout en adoptant certains éléments des traits culturels de la société d'accueil. *L'orientation assimilation* se traduit par la volonté d'adopter entièrement la culture dominante de la société d'accueil tout en abandonnant les traits culturels du pays d'origine. *L'orientation séparatiste* correspond à la volonté de maintenir tous les aspects de la culture d'origine tout en ignorant la culture dominante du pays d'accueil.

*La marginalisation* se manifeste lorsque les personnes immigrantes rejettent implicitement à la fois la culture du pays d'origine et celle de la société d'accueil, ce qui peut entraîner un sentiment d'anomie et d'exclusion. *L'orientation individualiste* est endossée par les immigrantes et les immigrants pour qui l'appartenance à un groupe culturel donné n'est pas un référent important. Les individualistes se définissent et définissent les autres en tant qu'individus plutôt que comme membres de groupes culturels ou de catégories groupales. Ils rejettent, en d'autres mots, la perception catégorisant les individus pour considérer les autres comme des personnes uniques avec des caractéristiques propres. Les gens qui endossent l'orientation individualiste sont plus susceptibles d'être originaires de cultures individualistes que de cultures collectivistes (Triandis, Bontempo, Villareal, Asai et Luca, 1988). Les personnes ayant été socialisées



dans une culture collectiviste ont tendance à subordonner leurs intérêts à ceux de leur groupe culturel. Par opposition, les personnes ayant plutôt été socialisées dans une culture individualiste privilégient leurs intérêts personnels face à ceux de leur groupe d'appartenance. Par exemple, une étude effectuée au Québec a identifié des personnes immigrantes dont leur orientation d'acculturation était surtout individualiste (Moghaddam, 1992). Ces derniers qui, présentent une estime de soi supérieure aux immigrantes et immigrants qui endossent plutôt les orientations d'acculturation assimilation et intégrationniste, refusent de compter tant sur le support de leur groupe culturel d'origine que sur celui de la communauté d'accueil pour l'atteinte des objectifs personnels. L'orientation individualiste a été élaborée pour traduire le positionnement des individus qui refusent de s'auto-catégoriser et de catégoriser les autres selon l'appartenance du groupe (Bourhis *et al.*, 1997). La figure ci-dessous résume la démarche de Bourhis *et al.* (1997) suivant leur approche interactive de l'acculturation.

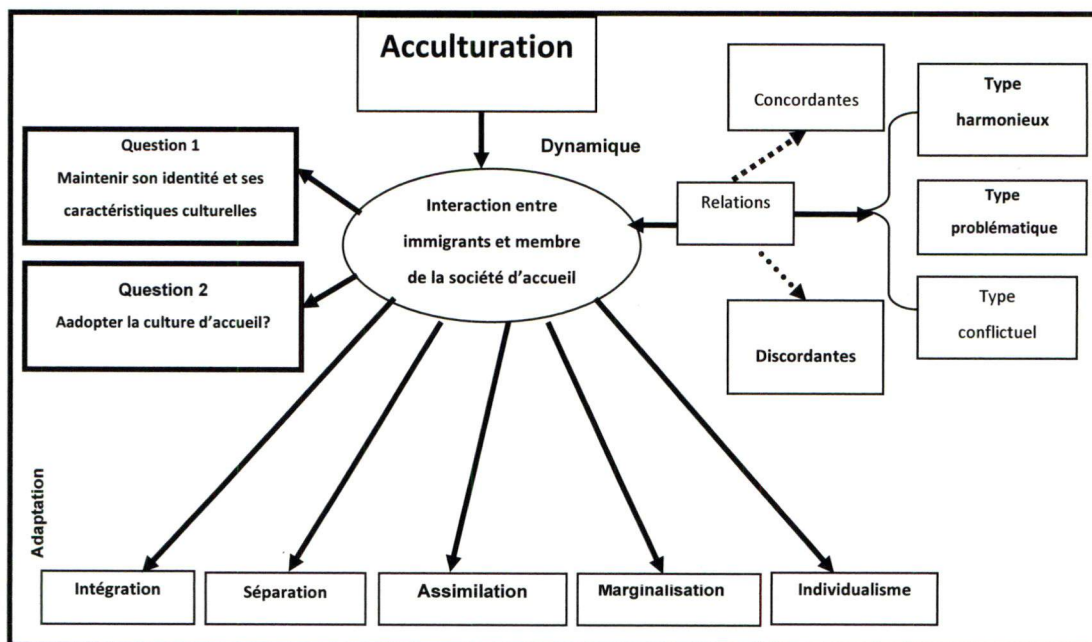


Figure 2 Orientations d'acculturation d'un immigrant suivant Bourhis et al. (1997)

Modèle théorique retenu de Bourhis *et al.*, (1997). Toward an interactive acculturation model : a social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32 (6), 369-386.

Somme toute, ce chapitre a voulu mettre en lumière le concept principal sur lequel s'appuie le cadre conceptuel de l'étude, soit l'acculturation. Pour ce faire, nous avons d'abord défini ce concept lui-même puis les autres termes clés reliés à cette étude. Il s'agit de la culture, de l'interculturel, de l'ethnicité, du groupe ethnique et de l'identité. Les définitions proposées par plusieurs chercheurs à propos de ces concepts nous ont permis de préciser leur véritable sens et de nous positionner aussi par rapport à cette recherche. Le processus d'applicabilité de l'acculturation nous a ensuite été très utile pour définir globalement le pôle du refus d'emprunt culturel par rapport à celui de l'acceptation d'emprunt culturel dans le cadre du processus d'acculturation d'un individu ou d'un groupe ethnique. Comme l'a si bien dit Herskovits (1952) l'applicabilité de l'un de ces deux pôles dans le cadre du processus d'acculturation est corollaire aux différentes cultures en présence ainsi qu'aux changements encourus suite au contact entre un ou plusieurs groupes ethniques. Nous avons ensuite explicité le modèle théorique retenu pour réaliser cette étude, à savoir celui de Bourhis *et al.* (1997) selon lequel les stratégies d'acculturation endossées par les membres des communautés immigrantes résultent-elles de leur désir de maintenir leur culture d'origine et/ou d'adopter les traits culturels de la société d'accueil. Ce modèle rappelle aussi que les attitudes des membres des différents groupes ethniques en contact sont influencées par les politiques d'immigration adoptées par le gouvernement de la société d'accueil tant au niveau national, régional et municipal. Ce cadre théorique a permis d'explorer les dimensions spécifiques liées au processus d'acculturation d'une personne immigrante dans une société d'accueil soit : l'intégration, la marginalisation, la séparation, l'assimilation et l'individualiste. Ces dimensions spécifiques élaborées dans ce chapitre ainsi que les pôles refus d'emprunt culturel et l'acceptation d'emprunt culturel constitueront nos principaux outils d'analyse au regard de notre étude sur l'acculturation d'étudiantes et d'étudiants immigrants en milieu universitaire québécois. Si *l'intégration* peut amener à une situation d'acceptation d'emprunt culturel, par contre la *marginalisation*, la *séparation*, *l'individualiste* et *l'assimilation* peuvent entraîner une situation de rejet d'emprunt culturel;



dépendamment du contact interculturel entre les groupes ethniques (Bastide, 1971). Maintenant que nous avons un cadre pour analyser les différentes orientations d'acculturation d'un immigrant en contexte d'apprentissage universitaire dans la société d'accueil, voyons dans les lignes qui suivent comment cela s'oriente et se traduit dans nos objectifs de recherche.

### 2.3. Les objectifs de la recherche

L'objectif général de notre recherche visait à décrire les orientations d'acculturation chez des étudiantes et étudiants immigrants haïtiens fréquentant les Facultés d'administration, d'éducation, de génie et des sciences de l'UdeS aux 1<sup>er</sup> et/ou 2<sup>e</sup> cycles.

Trois objectifs spécifiques ont été aussi identifiés : 1) Analyser les orientations d'acculturation adoptées par la communauté étudiante cible sous l'influence de ses interactions avec les autres groupes ethniques d'étudiantes et d'étudiants; 2) Décrire le type de relations qui découle de l'orientation d'acculturation adoptée par les étudiantes et étudiants immigrants ciblés; 3) Établir, chez les étudiantes et étudiants interrogés des liens entre leurs orientations d'acculturation par rapport à leurs distinctions et leurs similitudes en fonction de certains facteurs<sup>4</sup> d'ordre personnel, familial et environnemental.

À la lumière de ces objectifs, le prochain chapitre a fait le lien entre la problématisation de l'objet de recherche, sa conceptualisation et son

---

<sup>4</sup> Ces différents facteurs composeront les variables socio-culturelles, socio-familiales, socioéconomiques et sociodémographiques pouvant influencer le type de profil d'acculturation des personnes immigrantes.

. *Facteurs personnels* : connaissances, attitudes, croyances, perceptions, valeurs, etc.

. *Facteurs familiaux* : âge à l'immigration, année ou période de l'immigration, type d'immigration, raisons de l'immigration, présence en terre d'accueil des parents, du conjoint et des enfants, etc.

. *Facteurs environnementaux* (ensemble des dimensions sociales, culturelles et physiques : pratiques culturelles, insertion dans un milieu de travail, disponibilités de ressources variées, soutien social, etc.



opérationnalisation en vue de répondre à notre question de recherche. Nous y avons expliqué concrètement comment nous avons procédé pour atteindre ces objectifs par la méthodologie utilisée pour réaliser ce travail de recherche.

## **TROISIÈME CHAPITRE**

### **LA MÉTHODOLOGIE**

L'un des moyens permettant de développer des connaissances scientifiques liées aux phénomènes socio-humains est l'utilisation de méthodes et de techniques appropriées à l'étude envisagée. Ce chapitre vise à mettre en exergue la méthodologie utilisée pour effectuer notre étude par l'établissement des principes méthodologiques et épistémologiques, devant faciliter le passage de la théorie à la partie empirique du travail. Ayant explicité nos assises conceptuelles et théoriques dans le précédent chapitre, nous avons expliqué en premier lieu le type de recherche réalisé. En deuxième lieu, nous avons présenté l'approche méthodologique retenue en raison de sa cohérence avec notre question et nos objectifs de recherche. En dernier lieu, nous avons précisé les procédures de recueil et de traitement des données pour conclure ce chapitre en soulignant les considérations éthiques dont nous avons tenu compte tout au long de cette étude.

#### **1. LE TYPE DE RECHERCHE**

Cette étude veut décrire et explorer les orientations d'acculturation chez des étudiants immigrants haïtiens fréquentant les Facultés d'administration, d'éducation, de génie et des sciences de l'UdeS aux 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles. Pour une bonne compréhension de cet objectif, il se révèle nécessaire d'expliquer sa nature pour bien justifier l'utilisation de notre type de recherche.

Il s'agit d'une part d'une étude de nature descriptive, car, elle réunit les conditions d'une recherche descriptive en s'appuyant sur une approche de type de cas. La recherche descriptive consiste à faire connaître des caractéristiques d'un sujet de manière objective et systématique, en décrivant entre autres les relations

quantitatives entre les variables (Legendre, 2005; Pellemans, 1999; Tsafak, 2001). Cette recherche vise à structurer à différents niveaux l'espace des variables reliées à une question de recherche (Laurencelle, 2005). Dans ce même document, la recherche descriptive répond dans la plupart des cas tant au niveau de la structuration d'une variable concernant une question de recherche que de la place occupée par celle-ci à différents niveaux de cette question de recherche.

D'autre part, cette étude est de nature exploratoire, car, elle visait à combler un vide dont le but était d'apporter des informations sur un sujet que l'on disposait très peu de données (Charlot et Guffens, 2006; Van der Maren, 1995). Tel est le cas pour notre objet de recherche où nous disposons très peu d'information sur le phénomène d'acculturation d'étudiantes et d'étudiants immigrants haïtiens en milieu universitaire québécois. Notons que l'étude exploratoire revêt d'une importance capitale dans le processus d'une recherche permettant d'identifier plusieurs aspects de cette recherche et en présentant des résultats qui ne sont pas statiquement représentatifs, mais qui sont fréquemment plus éloquents, plus riches et plus près de la réalité du phénomène étudié (Pellemans, 1999). Bref, ce type de recherche permet d'obtenir de plus amples connaissances sur un sujet et de clarifier un problème qui a été très peu défini ainsi que d'acquérir des connaissances sur des phénomènes peu documentés.

À l'analyse des documentations susmentionnées, nous pouvons dire que notre étude répond bel et bien au choix de ces deux types de recherche. Cette étude s'appuie sur des méthodes qualitatives étayées par une démarche générale axée sur *l'ethnographie* (Mauss, 1967) pour contribuer à l'avancement des connaissances en sciences de l'éducation par l'exploration et la description fine et approfondie d'une problématique relativement peu documentée qui affecte l'expérience universitaire des apprenants (Pascarella et Terenzini, 2005) par rapport à leur acculturation. L'ethnographie a été instaurée par les chefs de file de l'École de



Chicago au début du XX<sup>e</sup> siècle dans laquelle les chercheurs tentaient de comprendre les phénomènes sociaux par le biais de traitements qualitatifs des données recueillies sur le terrain. Pour conclure, le choix de ces deux types de recherche a mené à l'exploration du terrain en entrant en contact direct avec la population ciblée et en analysant ses points de vue par rapport à l'objet de recherche lui-même. Cela nous a permis de nous assurer de la cohérence des éléments descriptifs de la recherche à travers le discours des participants. La section suivante traite de l'opérationnalisation du choix de ces types de recherche à travers les méthodes de cueillette de données.

## 2. LES MÉTHODES DE RECHERCHE

En fonction du problème, de la question générale et des objectifs spécifiques de recherche mentionnés précédemment, la recherche présentée ici s'inscrit dans une démarche qualitative où ont été mises à profit des méthodes de collecte et d'analyse qualitative. Celles-ci, selon Huberman et Miles (2003), permettent de faire des descriptions et des explications riches et solidement fondées d'un phénomène à l'étude. Il semble à notre humble avis que les méthodes qualitatives utilisées ont le potentiel d'être pertinentes dans le contexte de cette recherche aux fins de faciliter la compréhension du phénomène qui nous intéresse. Elles sont, de plus, très reconnues et abondamment utilisées en recherche en éducation (Vanhulle et Lenoir, 2005) tout en aidant à s'assurer de la validité des résultats obtenus sur le terrain.

Si l'approche quantitative permet d'identifier les éléments se rapportant aux dimensions cognitives et émotives de l'attitude d'un individu dans une situation donnée en permettant de dresser un portrait global de celle-ci, le volet qualitatif pour sa part permet de mesurer les trois composantes de cette attitude soit l'émotion, la cognition et le comportement (Rousseau et Dionne, 2006). Voilà pourquoi, nous

pensons que le fait de travailler qu'avec de méthodologies qualitatives plutôt que du quantitatif, cela nous pousserait à prêter attention à ces éléments qui sont interreliés dans le cadre d'une recherche scientifique soit : le contexte théorique de la recherche, le contexte de la découverte de la recherche par la formulation et l'adoption d'objectifs de travail et de théories, et, le contexte de la preuve par la vérification de l'atteinte des objectifs établis à travers entre autres des entrevues (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1997).

Donc, les méthodologies utilisées dans le cadre de cette étude nous ont permis de vérifier ces trois éléments, en laissant aux répondants d'exprimer leurs sentiments et leurs comportements face aux conditions favorisant un type d'orientation d'acculturation en milieu de formation de l'établissement fréquenté. Nous allons maintenant tenter de préciser dans les paragraphes suivants les notions fondamentales de l'analyse dans le cadre d'une recherche ainsi que les rapports que celle-ci entretient avec les données. La prochaine section se réfère à la description du milieu de l'étude.

### 3. LE MILIEU DE L'ÉTUDE

Notre étude est menée auprès des étudiantes et étudiants immigrants haïtiens à l'UdeS aux 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles. Le choix d'un tel milieu a été fait au début de la première étape de cette étude. Cette tâche a été réalisée avec succès, car, nous nous sommes focalisées sur le campus estrien de l'UdeS qui reste toutefois un choix pertinent dans la mesure où il nous a permis de documenter un objet de recherche qui ne l'est pas jusqu'à ce jour. Ce choix a aidé aussi à mieux observer comment les étudiants immigrants haïtiens se sont impliqués dans des activités au sein de l'établissement de formation de la société d'accueil, comme bien d'autres groupes ethniques d'étudiants d'ailleurs. Loin d'être la plus hétérogène sur le plan ethnoculturel parmi les universités québécoises, des études montrent toutefois qu'à l'automne 2002, 6 % d'étudiants fréquentant l'UdeS provenaient de l'extérieur du

Québec, 9 % du Centre du Québec, 10 % de Montréal, tandis que 22 % autres étaient de la région de l'Estrie (Université de Sherbrooke, 2004). À la base d'un tel choix, il y a eu une détermination d'enquêter sur le type des orientations d'acculturation d'étudiants immigrants haïtiens dans un milieu universitaire situé hors de la région métropolitaine du Québec. Nous avons supposé que ceux-ci sont moins étudiés, contrairement à plusieurs études qui ont été réalisées sur l'intégration des immigrants haïtiens à Montréal dans plusieurs domaines et suivant d'autres ordres du système éducatif québécois que celui du niveau universitaire (Dieudonné, 1997; Estimable, 2006).

Étant donné que nous avons retenu l'UdeS comme milieu où se déroule la collecte des informations pour cette étude, l'entrevue s'est déroulée dans certains cas dans une salle disposée à cet effet. Dans d'autres cas, elle s'est organisée dans un autre endroit où que la participante ou le participant se soit senti lui-même à son aise pour participer à cette recherche. Vu que les participants n'ont pas été soumis à aucun contrôle rigoureux durant le temps de l'enquête dans ces endroits, nous pouvons en outre parler d'endroits calmes, naturels (Fortin *et al.*, 2006; Gauthier, 2009). Dans les paragraphes suivants, nous allons décrire la population ciblée et le portrait de notre échantillon.

#### 4. LA POPULATION VISÉE ET LA DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

Pour mener une recherche qualitative selon l'approche ethnographique, le chercheur doit construire son échantillon de façon à ne pas privilégier aucun membre du milieu étudié par des critères préétablis, vu que tous les répondants ont les mêmes droits et sont capables d'avoir leur propre vision du phénomène étudié (Mauss, 1967). Selon cette source, la démarche ethnographique suggère une méthode d'échantillonnage dans laquelle la sélection des répondants est faite suivant leur disponibilité tout en exigeant du chercheur une connaissance du milieu de l'étude et une capacité d'appréhender les significations symboliques des comportements des



personnes interviewées grâce à une connaissance commune des traits culturels d'origine de ces personnes. Dans cet ordre d'idées, nous avons pu bénéficier d'une situation privilégiée du milieu de l'étude, étant à la fois immigrante permanente et membre de la communauté étudiante haïtienne depuis plus de deux ans du milieu de formation fréquenté par les répondants. Toutefois, à l'instar de Weber (dans Winter, 2004), nous avons séparé nos jugements personnels des informations recueillies auprès de la population visée afin de rendre explicite notre intérêt pour cette présente étude.

Par population visée, nous entendons, en effet, l'ensemble des individus desquels on souhaiterait obtenir des informations sur un sujet donné. Cette population est formellement caractérisée « si les individus qui la composent sont distinguables sans ambiguïté de tous les autres » (Millot, 2009, p.65). Les auteurs Jones et Burnay (1999) parlent aussi de populations visées, en mettant l'accent sur l'enjeu d'entrer en contact avec tous les membres de celles-ci, en raison du fait qu'elles sont plus vastes et plus dispersées. Ils préconisent de prendre seulement en contact une fraction de cette population dans le cadre d'une recherche.

Dans le cadre de notre étude, la population visée est la communauté estudiantine immigrante haïtienne de l'UdeS. L'échantillon prévu devait constituer principalement d'une trentaine d'étudiants fréquentant l'UdeS aux 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles des Facultés d'administration, d'éducation, de génie et des sciences. Nous avons projeté ce nombre de trente par le fait que la communauté immigrante estudiantine haïtienne n'est pas en grand nombre à l'UdeS. Les individus visés devaient avoir vécu une expérience universitaire à l'UdeS au moins pendant une année de 2005 à 2012 et suivaient un cours durant le trimestre d'automne 2012. Nous présumions que les étudiants qui sont admis dans ces facultés avaient la possibilité de vivre des interactions interculturelles dans le cadre de leurs études au même titre que leurs pairs, et donc, qu'ils seraient en mesure de parler de ces expériences d'acculturation.

Ces quatre facultés ont été retenues de l'UdeS en raison du fait qu'elles comptent généralement le plus grand effectif d'étudiantes et d'étudiants immigrants haïtiens aux plans d'admission à cet établissement où se déroule l'étude. Par exemple, en automne 2009, nous avons pu inventorier 33 étudiants haïtiens admis dans des programmes à l'UdeS parmi lesquels douze en administration et quatre en sciences (Université de Sherbrooke, 2012). Cependant, durant le processus de la collecte de données en automne 2012, nous avons pu obtenir que 12 participantes et participants après avoir lancé une cinquantaine d'invitations à l'ensemble des étudiantes et étudiants immigrants haïtiens aux 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> cycles à l'UdeS ainsi qu'à celles et ceux qui ont déjà vécu une expérience universitaire dans cet établissement de 2005 à 2012. D'une part, sur les 50 invitations lancées, 25 étudiantes et étudiants immigrants haïtiens étaient encore aux études durant le trimestre d'automne 2012 (Université de Sherbrooke, 2012). D'autre part, sur les douze répondantes et répondants figuraient deux diplômés, un finissant et neuf qui étaient encore aux études au trimestre d'automne 2012. Ils provenaient de facultés diverses à l'UdeS soit : l'administration (cinq), l'éducation (un), le génie (deux), les lettres et sciences humaines (deux), la médecine et sciences de la santé (un), l'éducation physique et sportive (un). Nous n'avons pas pu trouver de sujets à la faculté des sciences qui voulaient prendre part à cette étude.

En outre, plus de la moitié des participantes et participants sont des hommes (huit), trois sont des étudiantes et étudiants immigrants haïtiens détenteurs de visa étudiant et neuf autres sont résidents permanents, permettant ainsi de voir la diversité au niveau du statut<sup>5</sup> des répondantes et répondants en milieu de formation de la société d'accueil. Nous observons par ailleurs que parmi les trois étudiantes et étudiants

---

<sup>5</sup> Selon Citoyenneté et immigration Canada, un résident permanent est « une personne qui a reçu le statut de résident permanent en immigrant au Canada. Les résidents permanents jouissent de certains droits et privilèges, et ce, même s'ils demeurent des citoyens de leur pays d'origine », tandis qu'un étudiant international est quelqu'un qui détient un statut de résident temporaire pour une période déterminée d'études.

immigrants haïtiens détenteurs de visa étudiant, deux d'entre-deux proviennent de la faculté de génie.

Justement, les membres de la communauté immigrante haïtienne n'ont pas tous les mêmes statuts dans la société d'accueil, en raison de certaines différences dans la manière où les immigrants haïtiens sont installés au Canada. Selon Madibbo et Maury (2001), cette communauté immigrante haïtienne s'est effectuée en plusieurs vagues au Canada dont la première remonte aux années 1960. Les enfants de ces immigrants nés et socialisés au Canada constituent les deuxième et troisième générations d'Haïtiens au Canada, selon ces auteurs. À ceux-ci s'ajoutent, entre autres, ceux qui sont venus au Canada avec un visa d'étudiants (Dejean, 1978). Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes intéressée uniquement aux étudiants immigrants haïtiens de l'UdeS qui ne sont pas nés au Canada, c'est-à-dire, celles et ceux qui sont détenteurs d'un visa étudiant ou celles et ceux qui sont résidents permanents.

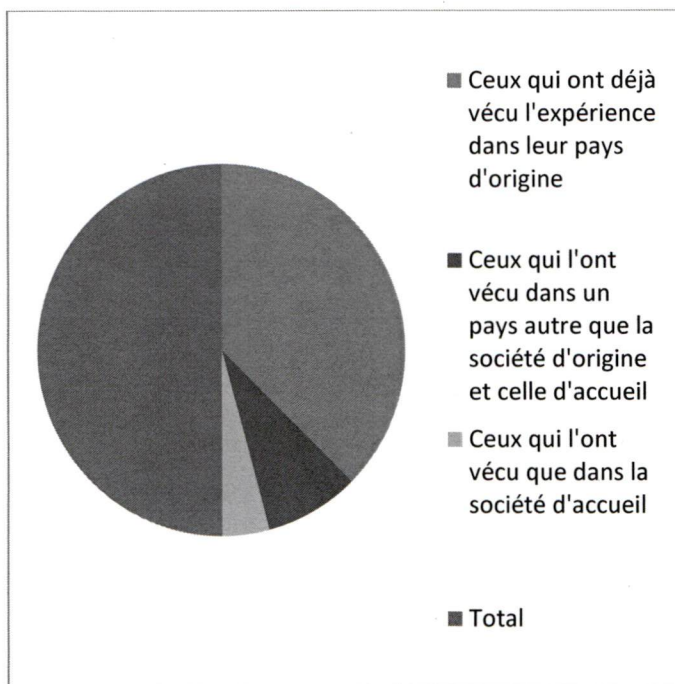
Les informations ont été recueillies sur une portion de la population visée, autrement dit, l'échantillon. Pour la constitution de celui-ci, nous avons recouru à des techniques non probabilistes de type volontaire (Van der Maren, 1996). Celles-ci sont très utilisées en recherche de nature exploratoire par rapport aux avantages liés à l'échantillonnage quantitatif et le moindre coût qu'elles représentent en termes de temps et d'argent, comparativement aux techniques dites probabilistes (Pétrof, 1993).

Les individus visés auxquels nous avons utilisé les techniques non probabilistes ont pris part à cette recherche non parce qu'ils ont été contraints de le faire, mais sur une base volontaire, et ceci ; en raison de leur capacité à fournir des informations en rapport à l'objet de recherche (Huot, 2003 ; Tashakkori et Teddlie, 2003). Cependant, ces techniques non probabilistes sont fort souvent critiquées en raison des contraintes liées à leur fiabilité au niveau de la



représentativité souhaitée des résultats de la recherche par rapport à la population visée, à l'accès aux répondants ainsi qu'au temps et aux ressources requises pour effectuer la recherche. Compte tenu de ces contraintes, notre étude s'est attardée sur les caractéristiques des composantes de la population visée et non strictement sur leurs représentativités (Quivi et Van Campoundth, 1995). Deux critères simples permettent de constituer théoriquement le groupe de nos répondantes et répondants pour faciliter l'utilisation de ces techniques non probabilistes : 1) Entraient dans le groupe des étudiants immigrants haïtiens, toutes les personnes qui avaient effectué une migration d'Haïti vers le Québec à titre de résidents permanents ou qui étaient détenteurs d'un visa étudiant avant ou après le séisme du 12 janvier 2010 en Haïti; 2) Mis à part ce critère, les personnes qui composeront notre échantillon devaient être âgées entre 20 à 40 ans et avoir vécu une expérience à l'UdeS au cours de 2005 à 2012. La moyenne d'âge de nos répondants est de 33 ans, les plus jeunes ayant 22 ans et les plus vieux 39 ans.

Par ailleurs, les sujets immigrants haïtiens ayant fait leur étude universitaire au 1er cycle en Haïti composent, sans surprise, la majeure partie de l'échantillon (neuf). Les personnes immigrantes haïtiennes ayant fait leur étude universitaire au 1er cycle dans un autre pays que celui d'origine comptent pour une et celles ayant fait leur scolarité secondaire et pré-universitaire au Québec comptent pour deux. Aucune n'avait le statut d'étudiant canadien d'origine haïtienne. Le prochain graphique illustre bien le profil académique de nos participants (n=12).



Notre échantillon est composé de plus d'une majorité d'étudiants qui ont déjà vécu une expérience universitaire dans leur pays d'origine

Figure 3 Expérience universitaire hors de la société d'accueil.

Le graphique met en évidence la prépondérance de nos sujets qui ont été à l'université dans leur pays d'origine comme personnes ayant vécu une expérience universitaire de plus de la moitié de l'échantillon. Cette proportion est d'ailleurs plus élevée que celle que l'on retrouve parmi nos sujets qui déclarent avoir déjà vécu une expérience universitaire à l'étranger bien avant d'entreprendre des études sur le campus estrien, soit 2 sur 12 participants. Ce fut la même constatation pour ceux qui n'ont pas eu la possibilité d'entamer des études universitaires dans leur pays d'origine, mais qui démarrent plutôt des activités scolaires et collégiales dans la société d'accueil avant d'aller étudier à l'UdeS. La section suivante présente le matériel utilisé pour cette enquête ainsi que les éléments de son contenu.

## 5. LES INSTRUMENTS DE COLLECTES DE DONNÉES

Conformément aux méthodes qualitatives adoptées dans le cadre de cette recherche, différents instruments de collecte de données sont généralement formés par la mise en exergue d'un support de l'ensemble des questions spécifiques (Touré, 2007). Ce support peut être, selon cette source, un guide d'observation, un questionnaire écrit, un guide d'entrevue, utilisés pour l'atteinte des objectifs de recherche visés. Dans le cadre de notre étude, il sera question de l'entretien semi-dirigé : nous présenterons la forme qu'a prise le guide de cet entretien ainsi que les principaux thèmes qu'ils contenaient. Nous préciserons également l'utilité de l'entrevue, ses avantages et faiblesses au regard de notre étude. La discussion portant sur les indicateurs et la validation des instruments de la collecte de données apparaîtra seulement dans la section traitant de l'entretien.

### 5.1 Le choix de méthode

Parmi les diverses méthodes facilitant l'exploration des données qualitatives en fonction des objectifs de travail, l'entretien semi-dirigé s'est avéré l'outil idéal pour y parvenir. Selon Gauthier (2009), cette méthode s'inscrit dans une «perspective interprétative et constructiviste de la recherche» (p.337). D'après l'auteur, elle permet de comprendre plus en profondeur la pensée de la personne interrogée qui se livrerait grâce à une attitude de respect et d'écoute à son égard, tout en rappelant que le contenu de cette méthode est situationnel et conditionnel. Abondant quasiment dans le même sens, Quivy et Van Campenhoudt (1995) déclarent que l'entretien semi-dirigé a pour objectif de tenter de comprendre le sens d'un phénomène à l'étude tel que perçu par les participants d'une recherche. La perception des participantes et des participants est primordiale dans le cadre de l'entretien semi-dirigé. De surcroît, la faible directivité de l'entretien semi-dirigé demeure



son point fort, en permettant de collecter les témoignages des sujets à travers le respect de leurs cadres de référence, leurs catégories mentales et leur langage.

Pour leur part, Fortin, Côté et Fillion (2006) soutiennent que les questions sont la base de tout entretien et peuvent être vues sous trois angles dépendamment du type d'entrevue : ouvertes, fermées et semi-structurées. Dans le cadre de cette étude, un guide d'entrevue, comprenant des questions ouvertes, a orienté l'entretien semi-dirigé que nous avons réalisé auprès de notre échantillon. Cet entretien a permis de dresser le portrait du type d'orientation d'acculturation du sujet dans un milieu universitaire québécois. Aussi, l'utilisation de ce guide d'entrevue a permis de solliciter la participation des volontaires pour la réalisation de cet entretien semi-dirigé à des fins d'approfondissement des données liées à la collecte des données.

L'entretien semi-dirigé a été réalisé auprès de 12 participantes et participants. Ces dernières et derniers sont tous d'origine haïtienne, et ont le français comme l'une de leurs langues maternelles. Bien avant le déroulement de l'entrevue, nous avons demandé aux répondants de remplir le formulaire d'attestation de consentement après une explication claire des objectifs poursuivis dans le cadre de cette recherche. Ainsi, l'entretien est réalisé avec chacun de nos participants et enregistré sur un support numérique. Notons que le formulaire d'attestation de consentement ainsi que la structure du guide de l'entretien ont été mis respectivement en annexe A et B. Les paragraphes qui suivent expliquent les stratégies qui ont été mises en place pour le bon déroulement de l'entretien.

## 5.2 La création du protocole de l'entretien semi-dirigé

Pour choisir le groupe d'étudiantes et d'étudiants qui correspondait à nos critères, nous nous sommes servi des données statistiques de 2012 du Bureau du registraire de l'UdeS portant sur les statuts des effectifs étudiants par pays de citoyenneté et suivant la Faculté admise. Pour le trimestre d'automne 2012, on comptait 25 étudiantes et étudiants immigrants haïtiens admis à continuer leurs études dans cet établissement de formation (UdeS, 2012). Nous présumons que les étudiantes et étudiants immigrants haïtiens qui sont admis ou qui ont été admis à l'UdeS ont eu à mettre en exergue certaines stratégies d'adaptations dans le cadre de leurs études, et donc, ces derniers auraient probablement souhaité partager leurs expériences académiques avec nous. Les caractéristiques principales pour la sélection de l'échantillon sont insérées dans le présent document en annexe C selon le statut de nos participants au Québec (étudiantes et étudiants immigrants haïtiens détenteurs d'un visa d'études ou résidents permanents).

En outre, pour constituer notre échantillon, nous avons sollicité la participation du personnel du registraire de l'UdeS afin qu'il puisse nous aider à trouver les adresses électroniques des étudiants immigrants haïtiens fréquentant cet établissement de formation. L'association des étudiants haïtiens de l'UdeS (AHUS) sur le campus estrien de Sherbrooke a été aussi contactée à cet effet en vue de nous permettre de repérer le courriel et le numéro de téléphone de quelques étudiantes et étudiants immigrants haïtiens susceptibles de collaborer avec nous en tant qu'informateurs à l'enquête.

Nous avons lancé une invitation à toutes les immigrantes et à tous les immigrants haïtiens ayant vécu une expérience universitaire à l'UdeS pendant plus d'un an, tant celles et ceux qui sont encore aux études, mais aussi celles et ceux qui ne le sont plus et qui ont déjà leurs diplômes; notamment de 2005 au trimestre d'automne 2012. Cette invitation a été rendue possible après que la coordination des

services à la vie étudiante de l'UdeS ainsi que l'AHUS nous ont mises en contact avec la communauté immigrante haïtienne fréquentant cet établissement de formation aux fins de cette présente étude. Les lettres adressées à ces deux instances locales ont été mises respectivement en annexe D et E.

Parallèlement, plus d'un pourrait penser que notre appartenance au groupe ethnique ciblé par l'étude aurait des impacts sur l'expression des sujets, et ce, pour toutes sortes de raisons : la gêne, le partage des mêmes traits culturels, le désir de ne pas choquer ou décevoir, le désir de se défouler relativement à certaines situations interculturelles jugées négatives. Toutefois, nous avons réfléchi à toutes ces contraintes notamment aux aspects psychosociologiques de la situation dans laquelle ont été produites les données et que nous avons tenté de rendre nos participantes et participants les plus à l'aise que possible pour partager aisément avec nous leur expérience universitaire dans la société d'accueil.

### **5.3 Le déroulement de la collecte des données**

La collecte des données s'est déroulée en deux étapes: 1) La prise de contact avec l'échantillon, 2) Le déroulement de l'entretien.

#### *5.3.1. La prise de contact avec l'échantillon*

Pour contacter les personnes participantes, nous avons procédé à l'envoi d'une lettre d'invitation aux personnes concernées par la présente recherche par courriel. Dans la lettre d'invitation envoyée, nous avons pris le soin de présenter l'objet d'étude ainsi que les objectifs spécifiques. La lettre d'invitation adressée aux étudiantes et étudiants immigrants qui ont fréquenté l'UdeS et qui sont encore à cet établissement de formation, a été mise en annexe F du présent travail. Notons que, nous avons dû, pour certains sujets, réitérer l'invitation par téléphone après aucune réponse de leur part. Pour d'autres, nous étions obligée de les solliciter face à face pour le besoin



de la présente recherche. Finalement, 12 des 50 personnes sollicitées ont répondu favorablement à l'invitation.

### 5.3.2. *Le déroulement de l'entretien*

L'entretien semi-dirigé a été réalisé dans un endroit neutre choisi en fonction des disponibilités des sujets. Celui-ci s'est déroulé en plus d'une heure pour certaines et certains des participants. Rappelons qu'un guide d'entrevue a été élaboré aux fins de cet entretien. Ce guide comportait 20 questions conçues pour mieux refléter la réalité des participantes et participants. Formulées de la façon la plus neutre possible, ces questions ont été élaborées en fonction du cadre théorique sur l'acculturation et des objectifs poursuivis dans le cadre de cette présente recherche. Nous avons dans l'ensemble suivi le guide, mais avec une certaine flexibilité pour certaines et certains des sujets, lors du déroulement de l'entretien. Des questions ont été reformulées pour le besoin de la recherche lorsqu'elles n'avaient pas été bien comprises. Brièvement, les thèmes abordés sont les expériences universitaires antérieures, les interactions vécues avec des collègues haïtiens, québécois ou immigrants d'autres origines par rapport aux implications sociales et académiques, dépendamment du statut auquel s'identifiait la personne, les difficultés rencontrées dans le cours de ses interactions au cours de leur cheminement académique (apports, expériences les plus positives et les plus négatives), les perceptions d'intégration au sein des diverses activités du milieu de formation de la société d'accueil (degré de facilité à se lier d'amitié avec les autres, regroupements ethniques), les impacts des pratiques culturelles sur *Soi* (influence négative ou positive), les préjugés et la discrimination ainsi que les perceptions relativement à l'Université fréquentée (regret ou satisfaction du choix de cet établissement). Les thèmes abordés dans le guide d'entretien ont été formulés d'une manière pour permettre d'obtenir de plus amples explicitations sur les expériences vécues par les sujets en lien aux objectifs de recherche et aux dimensions du MAI de Bourhis et *al.* (1997). Ces dernières

représentent, en fait, des indicateurs qui traduisent des orientations d'acculturation qu'une personne immigrante peut adopter en milieu de formation de la société d'accueil.

Lors de la collecte des données, l'attitude des personnes participantes semble avoir respecté les principes de l'entretien semi-dirigé. Ces dernières et ces derniers ont eu, entre autres, une «interaction verbale animée de façon souple» (Gauthier, 2006, p.345), laquelle interaction marque l'intérêt et le respect pour la personne interrogée.

#### 5.4 Les protocoles de la recherche

La notion d'éthique, selon Harrison (2000), se définit comme étant une branche de la philosophie qui s'intéresse aux valeurs guidant les conduites et les comportements de l'homme. En effet, l'une des principales finalités de cette notion dans le cadre de la justification de la recherche avec des êtres humains est liée par son utilité pour l'individu, pour la société et par l'acquisition de nouvelles connaissances (Hervé, 1998). L'UdeS semble bien imbue de ces différentes finalités de l'éthique, en reconnaissant la valeur de la connaissance pour elle-même par la mise en place des politiques institutionnelles qui doivent être respectées par les chercheurs. Dans cet ordre d'idées, nous avons demandé l'évaluation éthique de notre projet de recherche auprès du Comité d'éthique de la recherche en éducation et sciences sociales. Laquelle demande a été approuvée à l'unanimité par le Comité. L'attestation de conformité à la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)* est mise en annexe F dans le présent travail.

Dans le formulaire de consentement élaboré à cet effet, nous avons précisé clairement aux répondants qu'ils peuvent en tout temps choisir de ne pas répondre aux questions qu'ils pouvaient trouver dérangeantes en les rappelant la possibilité d'interrompre en tout temps l'entrevue dans le cas où ils le souhaiteraient. Dans ce formulaire, l'accent est mis sur la nature facultative et confidentielle de la

participation à la recherche. Tel un contrat, il devrait être signé en deux exemplaires, l'un étant gardé par la chercheuse et l'autre par le participant, avant le déroulement de l'enregistrement de l'entrevue. Enfin, nous avons pris le soin d'expliquer aux participants que l'objectif principal de leur participation à cette étude consistait à contribuer à une meilleure connaissance du type d'orientation d'acculturation des étudiants immigrants haïtiens à l'université fréquentée dans la société d'accueil.

En outre, afin d'assurer le respect du droit à la vie privée des participantes et participants, toutes les informations permettant de les identifier ont été changées lors de la retranscription des entrevues. Ainsi, les noms des personnes ont été modifiés par des noms fictifs, lesquels noms ont été utilisés dans la présentation des résultats. Les enregistrements audio des entrevues ont été utilisés aux seules fins du traitement et de l'analyse des données recueillies sur le terrain. Ils ont été conservés sur notre ordinateur personnel et protégés par un mot de passe, puis seront détruits après avoir été conservés pendant cinq ans suite à la défense de cette étude.

### **5.5 Le calendrier de réalisation de la recherche**

Nous avons prévu d'effectuer, en général, la collecte des données de la recherche sur le terrain pendant six semaines environ après l'acceptation de ce projet de recherche à la Faculté d'éducation de l'UdeS. Toutefois, la première étape de cette recherche a été amorcée en été 2011 où nous avons pu faire la recension d'écrits des documentations pertinentes. Cette première étape a pris fin dès notre arrivée sur le terrain en octobre 2012 par la prise de contact avec les étudiantes et étudiants immigrants haïtiens participant à l'enquête. Cette étape une fois terminée, nous avons entamé la deuxième étape de la recherche qui concerne le déroulement de l'enquête auprès de la population cible de notre étude. Elle a été faite sur environ quatre semaines. La troisième étape de la recherche concernait l'exploration des orientations d'acculturation d'étudiants immigrants haïtiens en



contexte d'apprentissage à l'UdeS suivant les informations recueillies sur le terrain au regard des catégories émergeant du cadre de théorie retenu pour effectuer cette étude et aussi des stratégies utilisées par les répondants pour réussir aux cours et s'intégrer dans le milieu de formation de la société d'accueil. Ce travail d'exploration s'est déroulé pendant une période d'environ 12 semaines. Le paragraphe suivant présente le devis méthodologique de l'étude.

## 5.6 Le devis méthodologique

Dans cette partie, nous présentons le devis méthodologique qui a été à la base du déroulement général de l'étude. En effet, à la suite de l'examen des recensions d'écrits les plus pertinentes, le devis méthodologique de la recherche a été bâti en trois phases: 1) Phase préparatoire où nous avons préparé des documents servant à réaliser l'échantillonnage, c'est-à-dire les unités de mesure et d'analyse, la population cible et les formalités liées à la question déontologique. À cette phase aussi, pour vérifier si nos instruments de mesure marchent, nous avons effectué une étude préliminaire auprès de certains étudiants immigrants de l'UdeS provenant de l'Asie, de l'Europe, de l'Afrique, pour ne citer que ceux-là. Cette étude préliminaire visait à tester la clarté et la compréhension des questions de notre guide d'entrevue par rapport à la population cible de notre échantillon. Notons que nous avons eu de très bonnes rétroactions de la part de ces étudiants immigrants qui ont affirmé que la majorité des questions de nos instruments de mesure était claire pour eux tandis que certaines autres méritaient de plus amples précisions. Nous avons donc tenu compte de leurs commentaires pour pouvoir parfaire les questions des outils d'analyse; 2) Phase exécutoire qui a été l'occasion de collecter des données conformément aux thématiques élaborées dans le guide d'entrevue; 3) Phase d'analyse qui a été l'ultime étape de notre étude où nous avons procédé aux traitements et à la validation des données recueillies sur le terrain en confrontation aux recensions d'écrits. Le tableau qui suit résume les différentes étapes franchies et

l'échéancier du devis méthodologique appliqué dans cette étude.

**Tableau 1**  
**Synthèse du devis méthodologique**

| <b>Étapes</b>               | <b>Sous-étapes</b>  |
|-----------------------------|---|
| <b>Échantillonnage</b>      | .-Conception et validation du guide d'entrevue<br>.-Planification des enquêtes de terrain |
| <b>Collecte des données</b> | Entrevues et transcriptions   |
| <b>Analyse des données</b>  | .-Traitement et discussion des données  |

## 6. L'ANALYSE DES DONNÉES

Becuwe (2010) présente l'analyse comme étant la simplification des informations pour les catégoriser et les mettre en relation avant d'aboutir à une description. Cette simplification permettra de voir des liens entre les données recueillies sur le terrain auprès de l'échantillon à travers leur contenu (Lefrançois, 1991). Pour analyser ces informations, nous avons utilisé une stratégie qui est à la fois inductive et déductive (Abate, Ducreux et Kacharner, 2009), et ceci, en rapport à nos questions de recherche et les questions du guide d'entrevue comme l'affirme Paillé (2008). D'une part, elle est inductive, car, des nœuds descriptifs ont émergé des données résultant de l'entretien, dans le cadre du travail d'encodage à l'aide du logiciel N-Vivo qui repose sur la décontextualisation et la recontextualisation du corpus (Depover, 2009; Roy, 2006). D'autre part, elle est déductive, car, l'analyse est faite à partir du cadre notionnel sur l'acculturation et les stratégies employées par les répondants dans le cadre de leur apprentissage en milieu universitaire de la société d'accueil. Rappelons que les thèmes abordés lors de

l'entrevue ont été les mêmes pour toutes les personnes participantes, mais à une certaine différence par rapport à l'éloquence des sujets vis-à-vis de la complexité et la profondeur des réponses attendues.

Pour dégager le sens que chaque répondante et répondant donnait au pourquoi et au comment elle ou il a procédé pour s'adapter dans le milieu universitaire dans la société d'accueil, les données recueillies ont été analysées à l'aide de la grille d'analyse élaborée à partir du MAI de Bourhis *et al.* (1997) Nous avons manipulé les verbatim de l'entrevue effectuée auprès des personnes répondantes aux fins de relever les unités de sens en rapport aux catégories retenues de notre grille d'analyse. La grille d'analyse avait été validée par notre directrice de recherche lors d'un travail d'opérationnalisation du modèle théorique sur l'acculturation retenu pour effectuer la recherche. Cinq catégories ont été élaborées au total dans le cadre de cette étude suite aux lectures faites du modèle théorique de l'acculturation de Bourhis *et al.* (1997). Il s'agit de *l'intégration*, de *l'assimilation*, de *la séparation*, de *la marginalisation* et de *l'individualisme*.

En tout, 46 unités de sens ont été ciblées et regroupées en quatre catégories. Celles-ci découlent respectivement des thèmes de notre guide d'entrevue sur l'intégration, l'assimilation, la séparation, la marginalisation et l'individualisme. Les énoncés de ces unités de sens ont été considérés suivant leur pertinence exacte par rapport à la catégorie dans laquelle ils ont été classés dans la grille d'analyse (voir annexe G) préparée suivant le modèle d'acculturation de Bourhis *et al.* (1997). À l'instar de L'Ecuyer (1990), «c'est exclusivement le sens qui constitue le critère final» (p.79).

De plus, les étapes d'analyse de contenu proposées par Bardin (1996) ont été employées afin de procéder à l'analyse des données recueillies de l'encodage du matériel. Nous nous sommes attardée principalement sur les contenus liés aux stratégies utilisées par les répondants en milieu de formation universitaire québécois



(Kaminski, 1995) et à notre cadre de référence. Bardin présente l'analyse d'un matériel de travail en trois grandes étapes. La première étape est celle de la pré-analyse, consistant à faire des lectures flottantes, à choisir des documents liés à l'objet de la recherche, à formuler des hypothèses et à préparer du matériel pour l'analyse des données recueillies après avoir repéré des indices et des indicateurs. La deuxième étape est celle de la démarche classificatoire où les thèmes définitifs pour la grille d'analyse sont clairement identifiés. À cette phase, il s'agit de faire le découpage du discours et la répartition du contenu dans les catégories de la grille d'analyse. La dernière étape fait référence au traitement et à l'interprétation des résultats par l'analyse des contenues liés aux catégories de cette grille d'analyse. L'auteure appelle ces catégories des *rubriques* ou des *classes* qui rassemblent un groupe d'éléments sous un titre générique. À l'instar de plusieurs auteurs (Aktout, 1987; Lécuyer, 1990), elle déclare pour qu'une analyse de contenu soit valable, il faut que les catégories qui la composent soient entre autres exhaustives, homogènes, pertinentes, clairement définies et objectives.

Il en résulte que ce chapitre a fait la démonstration du type de recherche, des méthodes, du milieu de l'étude, de la population et l'échantillonnage à l'étude, des instruments et de l'analyse des données pour répondre à la question principale de la recherche. En résumé, c'est sous un angle descriptif et exploratoire que nous avons abordé le phénomène de l'acculturation des étudiantes et étudiants immigrants haïtiens en milieu universitaire québécois, dans une perspective compréhensive et interprétative avant tout qualitative. Comme nous l'avons expliqué, un entretien semi-dirigé a été réalisé pour recueillir les données auprès d'un échantillon composé de 12 personnes. Finalement, les démarches de traitement et d'analyse des données ont été aussi présentées dans ce chapitre, ce qui nous a permis d'explicitement concrètement la manière avec laquelle nous avons procédé pour atteindre les différents objectifs de la recherche. Ceci étant fait, nous allons donc maintenant

pouvoir clore ce chapitre en procédant à la présentation des résultats dans les lignes qui suivent.

## **QUATRIÈME CHAPITRE**

### **LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

À présent, il importe de proposer une réponse à la question de recherche principale qui, rappelons-le, se formule de cette manière : quelles sont les orientations d'acculturation endossées par des étudiantes et étudiants immigrants haïtiens fréquentant les 1er et/ou 2e cycles de l'UdeS au regard de leur interaction avec leurs pairs? Chaque type d'orientation d'acculturation renvoie à l'adoption d'un ensemble de postures, de croyances et comportement intentionnel qui orientent la pensée et les modes d'action de l'individu. Ces orientations d'acculturation peuvent définir le genre de relations que les différents groupes ethniques en présence entretiennent entre eux dans une société donnée. Donc, dans cette partie, nous voudrions faire une synthèse des éléments les plus pertinents qui ressortent des informations recueillies par le biais de nos transcriptions d'entrevue.

Nous avons eu la possibilité d'interviewer 12 étudiantes et étudiants immigrants haïtiens (ÉIH) sur 50 invitations lancées, ce qui représente un taux de participation de 24 %. Les informations recueillies à l'aide de ces entrevues permettent de fournir des détails qui aideront à mieux comprendre ou à nuancer les tendances générales par rapport au type d'orientation d'acculturation adopté par les composantes de l'échantillon en milieu universitaire québécois. Toutefois, les résultats de ces entrevues ont été présentés selon les objectifs spécifiques auxquels ils visent à répondre. Les informations obtenues auprès de nos sujets ont été jugées très pertinentes et les noms utilisés dans ces sections demeurent fictifs. La partie qui suit traite d'abord des caractéristiques des répondants.



# 1. LES CARACTÉRISTIQUES IDENTITAIRES DU GROUPE D'ÉTUDIANTES ET D'ÉTUDIANTS HAÏTIENS INTERROGÉS

Malgré le manque d'homogénéité du profil des participantes et participants à notre recherche, il est intéressant de constater que l'échantillon se caractérise par une participation complète d'étudiantes et étudiants immigrants d'origine haïtienne. Ces derniers sont pour la plupart des résidentes et résidents permanents, pour d'autres des résidentes et résidents temporaires avec un visa étudiant (voir annexe I).

L'âge est une variable assez importante, car son influence est généralement très forte et transversale à de nombreux domaines de la vie. En effet, des personnes répondantes, il y a huit hommes et quatre femmes, âgés au moment de l'entrevue entre 22 à 39 ans. Les plus jeunes ont plus de contacts interculturels avec leurs pairs d'autres origines alors que les plus âgés en ont moins. Par contact interculturel, nous entendons les amis d'étudiants Québécois-Canadiens (ÉQC) et d'étudiants immigrants d'autres origines (ÉIO) connus à l'université. L'ensemble des participants ont immigré de manière volontaire dont quatre pour poursuivre des études au 2e cycle après avoir obtenu une bourse d'études. Plus de la majorité de nos sujets proviennent du milieu rural de leur pays d'origine, mais sont très éduqués, car, ils y ont déjà vécu une expérience universitaire. Huit des participants sont toujours aux études dont trois sont au 1er cycle et cinq au 2e cycle. Trois d'entre eux sont diplômés au 2e cycle et un est un étudiant finissant au 2e cycle dans l'établissement de formation sélectionné pour la recherche.

La totalité des sujets est croyante dont plus de la moitié est de confession protestante et le reste est catholique. Huit participants sont mariés à des membres de leur propre communauté immigrante et ont au moins un enfant. Tandis qu'une participante est mariée à un étudiant d'origine africaine et a un enfant avec lui. Finalement, trois sont célibataires dont deux habitent sur le campus et un hors du campus. Cinq participants habitent avec leur conjoint et leurs enfants dans la société d'accueil, alors que les conjoints et les enfants des trois autres se retrouvent encore dans leur pays d'origine. Pour la grande majorité des répondants, le Canada est le

deuxième pays qu'ils connaissent après leur pays d'origine. Les participantes et participants affichent une identité sociale très positive puisqu'ils aiment leur statut d'immigrant dans la société d'accueil, se sentant très heureux d'avoir été admis dans une université québécoise. La section suivante présente les résultats relatifs au premier objectif de l'étude.

## 2. L'ANALYSE DES ORIENTATIONS D'ACCULTURATION DE L'ÉCHANTILLON SOUS L'INFLUENCE DE SES INTERACTIONS AVEC SES PAIRS

Afin de répondre à notre premier objectif qui vise l'analyse des orientations d'acculturation de la population cible, une dimension essentielle est examinée : la qualité de ses interactions. Les résultats obtenus lors des entrevues permettront d'apprécier la qualité avec laquelle les étudiantes et étudiants immigrants haïtiens (ÉIH) interagissent avec les autres groupes ethniques d'étudiantes et étudiants. Ces résultats permettront aussi de vérifier si les interactions sont plus fréquentes dans certains contextes en les quantifiant puis les qualifiant à partir des propos recueillis chez les douze personnes interviewées. L'idée sera de faire ressortir les perceptions de l'échantillon au regard de la qualité des rapports entre les groupes ethnoculturels (ouverture envers les autres groupes, existence de conflits, tensions) ainsi que de la qualité des interactions interculturelles vécues (aspects positifs et négatifs, sentiments suscités, apports associés).

Dans cette section, nous allons nous attarder sur les orientations d'acculturation trouvées des résultats de notre étude empirique. Chaque orientation d'acculturation renvoie à un ensemble d'attitudes et de croyances orientant la pensée et les réactions de l'individu dans un milieu donné. Elle définit les interactions entre l'individu et les groupes ethniques des communautés d'accueil. Dans le cadre de notre recherche, nous avons trouvé plusieurs orientations d'acculturation adoptées par les répondantes et répondants. Ces orientations

permettent de voir les changements découlant tant au niveau individuel et collectif des contacts interculturels de ces répondants dans la société d'accueil. L'analyse identitaire de l'échantillon à partir de deux grandes dimensions (conservation et maintien des traits culturels d'origine en milieu de formation de la société d'accueil) permettra de répondre à notre première question spécifique. Toutefois, une présentation succincte de l'expérience vécue par nos sujets à travers leur discours permettra de mieux cerner les orientations d'acculturation privilégiées par rapport aux interactions avec leurs pairs en milieu de formation de la société d'accueil.

- *Sujet 1*

Le sujet 1 que nous appelons Youdeline a initialement choisi de venir au Canada pour poursuivre des études au 2<sup>e</sup> cycle. Étant bénéficiaire d'une bourse d'études en éducation, elle fut hébergée dans les premiers temps sur le campus de l'UdeS. Elle a déménagé par la suite hors du campus ayant suffisamment d'informations sur les logements à Sherbrooke. Elle a un enfant avec un étudiant immigrant d'autre origine à qui elle s'est mariée. Elle détient le statut de résidente permanente et est en phase de terminer ses études lors de l'entrevue

Sa capacité d'accepter la différence de l'autre et son esprit d'ouverture lui ont permis d'avoir de très bons rapports avec ses pairs. «Déjà, quand on quitte son pays, c'est de mettre en vue que les autres peuvent être différents. Il ne faut pas dire que l'autre doit être comme moi. Tu l'acceptes avec sa différence», souligne-t-elle. Elle a pu travailler à plusieurs reprises sur le campus et s'est beaucoup impliquée dans des activités socioculturelles dans ce même milieu de formation tout au long de son cheminement au programme. Ayant eu de très bonnes notes pour la majorité de ces cours, elle pense que son intégration est une réussite dans ce milieu de formation de la société d'accueil. Elle estime avoir suffisamment d'informations pour conseiller



d'autres étudiantes et étudiants immigrants qui s'inscriront dans sa faculté ou dans d'autres sur la façon à aborder les études universitaires dans la société d'accueil pour réussir, sans toutefois, renier à ses traits culturels d'origine. «Je pourrais même écrire un petit livret pour dire voici en 1, 2, 3 ce qu'il faut faire pour mieux réussir ici, car, je suis passée par cette étape d'intégration en rapport à ma formation». Elle met surtout l'accent sur la nécessité de respecter les normes établies par chaque faculté pour une intégration réussie.

Ce qui ressort de l'entrevue faite avec Youdeline est une identité positive, comme le souligne Kadourri (2008) où celle-ci existe qu'en opposition, en reconnaissance de la différence de l'autre. Ces propos témoignent aussi- une intégration vécue positivement de manière assidue comme le qualifierait Yim (2000) qui estime que ce mouvement permet à la personne immigrante d'interagir et de s'incorporer dans son nouvel environnement.

- *Sujet 2*

Le deuxième sujet nous l'avons baptisé sous le nom de Berthony. Comme le premier sujet, il est venu au Canada après avoir décroché une bourse d'études de l'Organisation des États d'Amérique (OEA) pour démarrer des études de maîtrise à la faculté des lettres et des sciences humaines. Il a vécu son séjour d'études universitaires sur le campus. Son sens de l'observation et son souci d'approcher les autres pour bavarder lui ont permis d'avoir des interactions avec ses pairs d'autres origines notamment les *latinos*. Mais, c'est surtout avec ses pairs ÉQC qu'il rapporte avoir eu des contacts des plus enrichissantes au cours de son cheminement à son programme. «Il n'est pas facile de se faire accepter par l'autre. Il ne vous fait pas confiance [...]. En observant les étudiants québécois, je vois qu'il est mieux de faire du compromis pour travailler avec eux. Cela m'a permis de réussir les cours auxquels je suivais à l'UdeS».

La notion de *choc culturel* est très présente dans ses propos en soulignant que les étudiantes et étudiants immigrants se sentent isolés dans ce milieu de formation de la société d'accueil par rapport aux comportements de leurs pairs. «Je me rappelle que je disais bonjour à des étudiants dans le corridor à plusieurs reprises, ils ne m'ont même pas répondu. Cela m'a beaucoup choqué! Chez nous, nous vivons en communauté, ce mode de vie, nous n'y sommes pas habitués». Il s'est beaucoup impliqué dans des activités socioculturelles organisées tant sur le campus qu'en dehors du campus. Il est le père d'une petite fille de 4ans qu'il a eu avec sa femme en Haïti. Il souligne que c'est maintenant qu'il va s'intégrer véritablement dans la société québécoise étant donné que toute sa famille y réside présentement avec lui.

Il en ressort des propos de Berthony que son identité résulterait d'une part de dynamismes à la fois internes et externes dont ses motivations et ses intérêts personnels constituent un degré raisonnable de cohérence (Mussen, 1980) . D'autre part, son identité serait le résultat d'un ensemble de stratégies mises en place pour atteindre un ou plusieurs objectifs (Camilleri, 1990), dont la réussite de son programme, dans le cas de Berthony. Girard et Stoetzel (dans Martin, 1993) appelleraient *adaptation* les transformations qui se font au niveau du comportement de Berthony en rapport aux valeurs reçues dans son pays d'origine et les efforts déployés pour s'intégrer dans son nouvel environnement.

- *Sujet 3*

Le troisième sujet nous l'avons identifié sous le nom de Martine. Elle est arrivée assez jeune au Canada à l'âge de 15 ans en compagnie de ses parents. Elle a fait dans un premier temps des études au niveau du secondaire déjà amorcé dans son pays d'origine. Ensuite, elle passait 2 ans au Cégep de Sherbrooke pour s'orienter avant d'être admise à l'UdeS à la faculté de médecine et des sciences de la société.

Les difficultés qu'elle a eues au cours de ses premières années d'adaptation par rapport à l'accent des Québécois et au comportement de ses pairs étudiants laissent encore des séquelles sept ans après son installation au Québec.

Les interactions qu'elle a eues avec ses pairs restent assez problématiques sur le plan académique. D'ailleurs, elle n'a que d'amis haïtiens durant ses deux ans passés à la faculté de médecine et des sciences de la santé. Ça lui est arrivé assez souvent de rédiger seule des travaux exigés en groupe en raison du fait que ses pairs ne veulent pas travailler avec elle. Une situation, confie-t-elle, lui met beaucoup de pression sur les épaules pour travailler plus durement individuellement que ses compagnons d'études qui font des travaux en équipe. Elle souligne qu'elle a adopté certaines caractéristiques culturelles de son nouvel environnement pour savoir comment s'y comporter, sans toutefois, renoncer aux valeurs culturelles que ses parents lui avaient inculquées dans son pays d'origine.

- *Sujet 4*

Nous l'avons nommé Solange. Elle est partie très jeune d'Haïti à 15 ans pour accompagner ses parents qui devaient venir confirmer leur résidence au Canada. Emprunte de discipline et de respect, elle intégra une classe de secondaire 2 sans être évaluée pourtant elle devait être en secondaire 4. On l'avait placée dans cette classe avec comme seule référence qu'on pensait qu'elle venait tout juste de débarquer du bateau, une situation qui l'avait beaucoup choquée «Je trouvais que c'était aberrant d'aller en secondaire 2 avec des petites jeunes. Il n'y a pas eu d'évaluation. La dame m'a seulement regardée et décidé de me mettre dans cette classe. Cela m'a beaucoup surpris la façon dont cette classe m'a été assignée»! Elle a déjà vécu une expérience universitaire dans une université anglophone au Canada avant son admission à l'UdeS. Contrairement à cette université anglophone, elle avoue qu'elle a vécu beaucoup plus de stress durant ses 2 ans passés à l'UdeS, en



vertu des exigences de son programme et aussi du comportement de certains étudiantes et étudiants québécois canadiens (ÉQC) à son égard. Cependant, elle a bien géré ces stress en se focalisant sur la réussite de ses cours. Elle se plaignait du fait qu'elle doit toujours faire preuve de ses capacités beaucoup plus que ses pairs dans les travaux en équipe, une situation qu'elle trouve assez discriminante. « On devait faire une simulation pour un exposé [...]. Louka lisait son texte [...]. Abby en faisait autant [...]. Quand c'était à mon tour, ils commençaient à me critiquer : j'espère que tu ne vas pas lire ton texte [...]. Pourtant, ils lisaient tous leur texte [...] », lâche-t-elle tristement.

Parallèlement, elle s'est beaucoup impliquée comme présidente et trésorière dans des associations d'étudiantes sur le campus. Elle reconnaît s'être perdue dans ses repères culturels et se sent comme une étrangère dans la société d'accueil. « Il y a une ambivalence en moi, je me sens un peu perdue entre les deux cultures. Quand je suis dans mon pays, je me sens complètement dépaycée des gens de la communauté. Quand je suis ici, je ne me retrouve pas non plus ». Il en ressort des propos de Solange une grande confusion identitaire, une impression d'être comme dans un rêve. L'élément marquant est aussi une adaptation vécue positivement, mais avec le poids du regard de l'autre et le sentiment de ne pas être appréciée à sa juste valeur dans son milieu de formation de la société d'accueil. Elle a aujourd'hui 26 ans, vit sur le campus et est célibataire sans enfant.

- *Sujet 5*

Appelée Mélodie dans le cadre cette étude, le cinquième sujet est âgé de 31 au moment de l'entrevue. Elle est mariée avec un de ses compatriotes et mère d'une petite fille de 4 ans. Elle est arrivée à l'âge de 29 ans au Canada après que son mari ait fait la demande de résidence pour la famille. Quelques semaines après son arrivée, elle démarre avec ses études de baccalauréat en administration dont la

demande d'admission a été faite depuis son pays d'origine. Elle est très studieuse, parle couramment le français et n'a pas de problèmes particuliers pour suivre les cours. Toutefois, une mauvaise orientation universitaire ajoutée au stress constant vécu en rapport aux exigences de son programme et au comportement de ses pairs québécois qui n'étaient pas toujours disposés à travailler avec elle en équipe l'a contrainte à écourter son programme après un an. Elle suit maintenant une formation dans le même domaine avec une concentration en comptabilité dans l'établissement d'enseignement ciblé.

Les éléments les plus marquants à travers les propos de Mélodie sont une longue année de choc culturel face à la représentation qu'elle s'était fait des études au Canada : elle pensait s'installer dans un pays de rêve où il fera bon de vivre et d'y étudier, une absence de conflit identitaire, le respect des droits de la personne et l'application des libertés individuelles et d'expression. La réalité s'est révélée le contraire où elle dénonçait les longues heures d'attentes passées dans une salle d'urgence à l'un des Hôpitaux de la ville d'accueil suite à une dépression qu'elle a eue à force de faire valoir ses points de vue lors d'un travail en équipe. Toutefois, elle s'estime intégrée et le définit ainsi: «Pour moi, être intégré, c'est déjà connaître tous les services existant dans cette société pour faire valoir ses droits aux fins de ne pas être une proie facile pour les autres».

- *Sujet 6*

Le sujet 6 nous l'avons appelé Romel. Il est arrivé en 2009 au Canada à l'âge de 30 ans en compagnie de sa femme et ses enfants. Deux ans après son arrivée, il décroche son diplôme de maîtrise en administration à l'UdeS. Son souci de concrétiser ses rêves qu'est d'avoir un diplôme international l'a permis d'afficher une estime de soi supérieure à ses pairs étudiantes et étudiants de la même origine ainsi qu'à celles et ceux du milieu de la communauté d'accueil. La preuve, il n'a jamais pris part aux activités socioculturelles qui se faisaient tant sur le campus

qu'hors du campus. «Chacun est maître de son destin. Il revient à tout un chacun de tout faire pour atteindre ses objectifs. J'ignore la stratégie des autres, mais moi, j'étais là pour mon diplôme, je me suis arrangé pour l'avoir», précise-t-il. En effet, dans les cours, il s'est arrangé pour avoir de très bons rapports avec ses pairs ÉQC et ÉIO en les observant pour mieux collaborer avec eux. Il a terminé son programme sans avoir un véritable ami de sa cohorte sur qui compter. «J'ai encore leurs noms sur ma liste de contacts [...]. Sur Facebook, on avait créé un groupe [...], mais ce n'est pas des gens sur qui je peux compter [...]. Jamais, je ne partagerai mes secrets avec eux». Il cherche présentement du travail dans la société d'accueil.

Ce qu'on retrouve des propos de Romel sont une grande lucidité identitaire, une grande estime de soi pour aborder ses études positivement dans le milieu de formation de la société d'accueil. Il s'enfiche des opinions des autres, ce qui l'accroche, ce sont ses intérêts personnels en considérant le milieu de formation d'accueil comme une scène de théâtre où chaque personne joue son rôle pour l'atteinte des objectifs personnels au travers des contacts avec les autres.

- *Sujet 7*

Appelé Patrick dans le cadre de cette présente recherche, le sujet 7 est étudiant au 2e cycle en administration depuis plus d'un an à l'UdeS. Il est arrivé au Canada à l'âge de 34 ans avec sa femme et son premier enfant. Ayant suivi un cours d'introduction à l'intégration aux approches interculturelles peu de temps après le démarrage de son programme de maîtrise en administration, il présente une attitude très favorable par rapport à la diversité et une grande tolérance envers les autres groupes ethniques. Il reconnaît toutefois que l'entraide est beaucoup plus facile entre ses pairs haïtiens à cause du créole<sup>6</sup> qui dit-il «constitue une langue de jonction entre

---

<sup>6</sup> Le créole est l'une des deux langues maternelles d'Haïti, pays d'origine de la population cible de l'étude (Constitution haïtienne, 1987). Il est la langue la plus parlée de la majorité des personnes de la population de ce pays.



eux ». Il affirme avoir eu de bonne note dans son programme ayant une très bonne confiance en ses capacités. Les éléments les plus remarquables dans ses propos sont un bon esprit de tolérance pour apprécier les valeurs de l'autre, une absence de conflit identitaire et une satisfaction personnelle d'avoir intégré tant les associations étudiantes sur le campus que d'autres organismes hors du campus.

- *Sujet 8*

Nommé Ronald dans le cadre de cette étude, il décroche son diplôme en 2012 à l'UdeS en administration suite à son immigration au Canada en 2007. Après l'obtention de ce diplôme, il devient chargé de cours dans son même programme de maîtrise en administration et dispense des cours de fiscalité au niveau du baccalauréat dans une université aux nouveaux Brunswick. Il s'avère que ce répondant avait des contacts tant avec les ÉQC que ceux des communautés étudiantes venant d'ailleurs. Il n'a jamais eu de conflits particuliers avec ses pairs et affirme qu'il était le seul étudiant haïtien à prendre part aux activités socioculturelles que faisaient les autres communautés étudiantes durant son cheminement à son programme. « Au cours de mes études en administration, il y avait d'autres étudiants haïtiens [...]. J'étais toujours le seul Haïtien à prendre part aux 4 à 7, aux soirées multiculturelles [...] organisées par des Québécois, Africains, Hispanophones [...] ». Aujourd'hui, il vit avec sa femme qui l'a rejoint au Canada après leur mariage dans son pays d'origine en décembre 2012.

Les éléments les plus saillants qui ressortent à travers son expérience sont une grande clairvoyance identitaire, une intégration graduellement vécue avec un bel esprit d'ouverture.

- *Sujet 9*

Nous l'avons prénommé Michel le sujet 9 dans la présente étude. Il vit sur le campus et est célibataire avec 1 enfant. Étant dynamique, très ouvert d'esprit et ayant

aujourd'hui 37 ans, Michel avait choisi de venir au Canada initialement pour rejoindre ses frères et sœurs. Le baccalauréat qu'il a eu en ethnologie lui a été reconnu, cependant, il constata que ce diplôme ne lui permettait d'accéder rapidement à un emploi. Cette situation le contraignit à se réorienter pour s'inscrire donc à l'UdeS dans le programme de maîtrise en administration. Ayant de belles notes dans son programme et se liant d'amitié avec des ÉQC et des EIO, Michel pense avoir réussi ce que lui-même appelle son intégration dans cette nouvelle société, c'est-à-dire, étudié tout en respectant les valeurs du Québec sans toutefois renier ses origines. Il est fier d'être Haïtien dont il vente les beaux paysages de son pays, les plages et l'histoire riche de la communauté dont il est issu, même s'il reconnaît qu'il y a beaucoup de travail à faire pour projeter une meilleure image d'Haïti sur le plan international en raison des turbulences politiques.

Ce qui ressort des propos de ce sujet, il semble qu'il n'a pas eu de difficultés particulières pour s'orienter et s'adapter dans son nouvel environnement. Il sait où s'adresser au besoin et il a un réseau de contacts sur qui compter quand la nécessité se fera sentir.

- Sujet 10

Le sujet 10 est surnommé David dans la présente recherche. Il quitte Haïti en 2011 à l'âge de 28 pour démarrer des études de 2<sup>e</sup> cycle en génie civil après avoir décroché une bourse d'études. Accueilli au Canada par l'AHUS, il intègre bien ses cours de maîtrise en génie civil, connaît tous les services disponibles pour s'adresser au besoin. Il parle couramment le français et fait preuve d'une grande capacité d'adaptation en faisant toujours partie des 4 premières et premiers étudiants ayant la meilleure note de la classe. Il n'a pas encore d'amis parmi les autres groupes ethniques d'étudiantes et étudiants présents dans le milieu de formation d'accueil, mais il a de très bons rapports académiques avec eux. Il s'est beaucoup impliqué dans les associations étudiantes sur le campus, les comités de classe dans les cours

et participe assez souvent dans activités réalisées hors du campus. Connaissant bien son nouvel environnement, il vit dans un logement hors du campus qui selon ses propres mots est «plus avantageux que ceux sur le campus en terme d'espace et de coût». Il a 29 ans au moment de l'entrevue et est célibataire sans enfant.

- Sujet 11

Le sujet 11, nous l'avons nommé James dans le cadre de cette étude. Il est marié et a un enfant. Il est arrivé au Canada à l'âge de 32 ans pour poursuivre ses études en décrochant une bourse d'études pour une maîtrise en éducation physique et sportive via son travail en Haïti. Au début, il était hébergé sur le campus, après, il a décidé de prendre un logement hors du campus qui, dit-il, fait mieux son affaire. Il a eu de bonnes notes au cours de son cheminement au programme en faisant d'énormes efforts pour se faire accepter par ses pairs dans les travaux d'équipes. Il s'est beaucoup impliqué dans les activités qui se faisaient tant sur le campus qu'hors du campus. Il a plusieurs contrats de chargé de cours dans le même domaine au niveau du baccalauréat dans le milieu de formation fréquenté. Il s'est lié d'amitié tant de sa communauté étudiante que de celle des autres groupes ethniques étudiants. Âgé de 34 au moment de l'entrevue, il est en phase de terminer ses études.

- Sujet 12

Appelé Angelot dans la présente recherche, le sujet 12 est père de 2 enfants qu'il a eus avec sa femme en Haïti. Comme le sujet 11, il est arrivé au Canada à l'âge de 34 ans après que son travail lui a octroyé une bourse d'études pour aller se perfectionner en génie civil au niveau de la maîtrise à l'UdeS. Il s'avère que ce sujet est très timide au point que cela lui exige de gros efforts pour rentrer en contact avec ses pairs. Il s'est arrangé pour avoir quand même de bonnes notes pour ses cours. Cependant, il confie qu'une maîtrise de type professionnel lui conviendrait mieux



que celle qu'il est en train de faire actuellement.

Ce qui ressort de son expérience, il semble que le sujet 12 a eu certaines difficultés au cours de son cheminement au programme en raison des exigences d'une maîtrise de type recherche et de sa timidité. Lesquelles difficultés, il a su les surmonter par son sens de l'observation et son applicabilité. Il n'a aucun ami issu des autres groupes ethniques étudiants, mais il se sent très propre des membres de la communauté immigrante de son pays d'origine. Il est âgé de 36 ans aujourd'hui et vit en résidence universitaire. Maintenant que le portrait de chacune et chacun de nos sujets a été dressé, nous allons maintenant voir comment ont été effectuées leurs interactions avec leurs pairs ÉQC et ÉIO.

## 2.1 Les rapports interethniques

Les premiers résultats qui seront présentés décrivent dans quels contextes les ÉIH disent interagir avec les ÉQC et les ÉIO au milieu de formation de la société d'accueil. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique de notre recherche, les rapports de Soi-Nous-Autruï sont très importants pour comprendre les stéréotypes ou les attitudes nés des contacts interculturels. L'individu arrive à prendre conscience de ce que représente le Soi au cours de son processus d'acculturation dans son nouveau milieu tandis que la base de ces attitudes et de ces stéréotypes intergroupes réside aux rapports *Sois-Nous-Autruï* (Jarymowicz, 1991). Contrastant donc avec l'esprit d'ouverture des participants par rapport à la diversité ethnoculturelle et leur souci de s'accommoder au milieu de formation de la société d'accueil, il s'avère que sur les douze personnes interrogées, plus de la moitié d'entre elles a indiqué interagir fréquemment avec ses pairs du même groupe ethnoculturel dans la majorité des lieux et contextes ciblés par le guide d'entrevue. Par exemple, trois des sujets affirment avoir avant tout des contacts avec leurs pairs étudiants immigrants haïtiens (ÉIH) plutôt qu'avec des étudiantes et étudiants québécois-canadiens (ÉQC) et des étudiants immigrants d'autres origines (ÉIO) lors des activités académiques ou sociales sur le

campus. Comme l'exprime Jarymowicz, (1991), on est en phase dans ces cas de figure à une faible distinctivité des schèmes *Soi-Nous* où l'on assiste à une forte identification de l'individu à son groupe ethnique. Cette faible distinctivité permet de mesurer l'effet des caractéristiques alléguées dans le prototype des ÉIH par rapport à eux et de leurs pairs en milieu de formation de la société d'accueil. Par exemple, Martine affirme ne pas avoir de relations amicales avec les autres groupes d'étudiants qui ne sont pas Haïtiens dans le milieu de formation de la société d'accueil. Cet extrait de son verbatim en dit long de sa perception des rapports avec les autres groupes ethniques:

Ce sont juste des personnes qu'on voit et qu'on croise dans les salles de classe qui assistent au même cours que toi. Une fois que le cours finit, il n'y a aucune relation. Et même si tu croises la personne dans un lieu public, c'est fini! C'est comme si elle ne t'a jamais connu dans sa vie. (Martine)

Abondant quasiment dans le même sens, James fait remarquer qu'à l'UdeS, l'entraide était beaucoup plus facile entre les ÉIH plutôt qu'entre les ÉQC ou les ÉIO. « On était comme une famille, on cuisinait ensemble, on mangeait ensemble, on a même une association qui s'appelle AHUS [...], j'étais membre du comité. Puis, on était comme une grande famille, on faisait des activités ensemble, on s'entraidait [...] », déclare-t-il pour parler de ses rapports avec les étudiants immigrants haïtiens fréquentant le même milieu de formation que lui notamment ceux vivant sur le campus.

Pour sa part, Patrick parle plutôt de *rapports fraternels* en référence aux relations qu'il a eues avec ses pairs étudiants haïtiens dans l'établissement de formation fréquenté. Lesquels *rapports fraternels*, ce répondant ne peut pas les généraliser, compte tenu du fait qu'il ne connaît pas tous les ÉIH fréquentant le même milieu de formation que lui. À ce sujet, il déclare :

Moi, je me sens plus proche de mes collègues étudiants haïtiens. Je ne peux pas dire de façon absolue que je suis en contact avec tous mes compatriotes ici. [...]. Mais je maintiens de très bons rapports avec eux en premier. Certainement, il y a une grande différence dans les liens que nous maintenons entre nos frères haïtiens et les autres confrères. Généralement, en rencontrant un collègue canadien ou un immigrant on ne parle que des sujets ayant rapport avec les études, par contre lorsque nous rencontrons un étudiant haïtien on aborde plusieurs sujets qui nous intéressent. Le créole est un point de jonction qui nous lie sans aucune barrière. (Patrick)

Par rapport à ce résultat, il faut prendre en compte le fait que certains contextes du campus favorisent, à la base, davantage des échanges intragroupes comparativement à d'autres. Par exemple, les rencontres associatives peuvent contribuer à expliquer la fréquence des interactions particulières entre les ÉIH plutôt qu'avec leurs pairs d'autres groupes ethnoculturels.

Neuf des répondants affirment, d'une manière générale, avoir plus d'interactions avec des ÉIO particulièrement les Hispanophones et les Africains plutôt qu'avec des ÉQC. Toutefois, certains d'entre eux rapportent que c'est surtout avec leurs pairs ÉQC qu'ils arrivent à avoir des rapports de meilleure qualité. Ils reconnaissent que les liens tissés avec ces ÉQC sont très peu fréquents, mais assez fructueux. Ils décrivent ces liens comme étant très positifs dans le cadre de leur accommodement au milieu de formation de la société d'accueil. Comme l'indique Berthony qui a pu augmenter sa moyenne au programme de formation admis en consultant particulièrement certains ÉQC pour connaître les stratégies utilisées dans le cadre de la préparation des examens aux fins de réussir les cours:

Je me joins aux autres groupes d'étudiants pour préparer mes examens. Je cherche notamment des étudiants québécois et je leur demande : «dites-moi est-ce je peux connaître les méthodes que vous aviez utilisées pour réussir aux examens? Est-ce qu'il y a une méthode bien particulière pour réussir les examens?» Chez nous, on est enclin à étudier par cœur, par contre, ici, ils sont beaucoup plus



pratiques. On vous donne des mises en situation [...]. Là, on attend beaucoup plus de choses de vous [...]. En étudiant avec les étudiants québécois, vous allez savoir quoi faire dans une situation donnée. C'est comme cela que j'ai pu m'intégrer [...]. Après cette session, j'ai pu augmenter ma moyenne à 3,29 [...]. Je pense que c'est une façon pratique de s'intégrer. (Berthony)

Il en ressort que les propos recueillis auprès des participants par le biais de nos entrevues nous permettent de faire une distinction au niveau des rapports interethniques en milieu de formation de la société d'accueil. Cette distinction est faite en fonction de l'auto-identification des contacts des ÉIH entre eux, de ceux des ÉIH/ÉQC et aussi de ceux des ÉIH/ÉIO pour ce qui a trait aux rapports interethniques en milieu de formation de la société d'accueil. Toutefois, les répondants interagissent surtout avec leurs pairs haïtiens suivis de très près par les échanges avec les ÉIO. Les interactions des ÉIH avec leurs pairs québécois sont peu courantes dans l'établissement de formations fréquenté par les participants. Connaissant la spécificité des rapports entretenus par l'échantillon avec les autres groupes ethniques d'étudiants fréquentant l'UdeS, analysons maintenant le dynamisme de son identité en contexte d'acculturation.

## **2.2 L'analyse des dynamiques identitaires en situation d'acculturation**

Deux dimensions essentielles pourraient permettre de mieux comprendre le type d'orientation identitaire adopté par les répondants en milieu de formation de la société d'accueil en référence au modèle d'acculturation de Bourhis *et al.* (1997). Il s'agit du caractère volontaire ou involontaire de la conservation des traits culturels d'origine et du maintien oui ou non des contacts interculturels dans le cadre des stratégies mises en place par les immigrants pour s'adapter à leur nouvel environnement.

### **2.2.1 *La tendance à la conservation ou pas de traits culturels d'origine en milieu de formation de la société d'accueil***

Les résultats de notre recherche autour du phénomène de l'acculturation d'étudiants immigrants haïtiens en milieu universitaire québécois montrent un fort intérêt de la part des répondants pour les nombreux sous-thèmes proposés dans notre guide d'entrevue. En effet, ces résultats démontrent une attitude très favorable de la part des participantes et participants vis-à-vis de la diversité ethnoculturelle. Évidemment, un tel résultat était attendu, étant donné que les répondants ont tous vécu une expérience universitaire au campus de Sherbrooke reconnu pour l'accueil de gens venant d'horizon divers à travers le monde. De plus, la quasi-totalité de nos sujets affirme que le mode de fonctionnement des universités au Québec se diffère fort bien de celui de leur pays d'origine. Ils ont pointé du doigt l'absence de moyens logistiques lors de la dispensation des cours dans leur pays d'origine. Par exemple, une des personnes interviewées déclare:

Ici, il y a beaucoup plus de support visuel, d'appareils informatiques. Les notes de cours, on les reçoit tous par power-point, par courriel. Puis, ici, on donne plus de livres de référence. Donc, même si que l'étudiant rate un cours, il arrive par se rattraper tandis que dans mon pays, il n'y avait pas de power-point ou de support visuel [...]. Donc, si tu ratais le cours, tu ratais l'explication, il n'y avait pas de courriel pour t'annoncer le plan de cours, tu ne savais même pas c'était quoi le programme? Qu'est-ce que t'allais voir la semaine prochaine? Tu ne savais pas c'est quoi? Ici, au moins on t'envoie le plan de cours à l'avance. [...]. Par contre, dans mon pays, l'enseignant était plus proche de l'étudiant, il prenait plus de temps pour expliquer à l'étudiant. Ici, dans mes cours, c'est plus général [...]. (Martine)

Une autre indique:

Ici on met plus d'emphasis sur la pratique, les travaux sur le terrain (stage en entreprise) et on dispose de plus de moyens logistiques. Alors que chez nous on fait moins de terrain et les moyens logistiques sont très limités. Il faut dire que le Québec est la province d'un pays qui est très avancé dans le domaine de l'éducation. Je peux dire que la transition n'a pas été facile, mais par la suite je me suis bien accommodé. À la vérité qu'en termes de contenus, il y a une certaine similarité dans le programme en Sciences de l'administration et presque tous les ouvrages qu'on utilise là-bas viennent d'ici et



généralement la majorité des responsables de l'université où j'étais ont été formés ici. Cependant, je pense qu'il y a beaucoup de choses à corriger dans le système pour que les jeunes universitaires haïtiens après avoir suivi une formation pendant une période *x* soient vraiment à la hauteur des défis qui les attendent. (Patrick)

Les remarques de nos répondants et répondantes autour de la différence entre le mode de fonctionnement des universités au Québec et celui des universités de leur pays d'origine seront prises en considération dans le chapitre traitant de la discussion des résultats. Lors de nos entrevues, nous avons pris le soin de demander à nos sujets s'ils se sont impliqués dans des activités de l'établissement de formation fréquenté dans la société d'accueil en vue de voir s'ils se mélangeaient et interagissaient sur le campus ou hors du campus avec leurs pairs étudiants immigrants haïtiens (ÉIH) et les étudiants québécois-canadiens (ÉQC) ainsi que les étudiants immigrants d'autres origines (ÉIO). Nous avons voulu voir aussi s'ils avaient plutôt tendance à conserver ou pas leurs traits culturels d'origine chacun de leur côté. Les réponses obtenues seront maintenant présentées puis nuancées selon les interactions des ÉIH et le groupe ethnique en présence ainsi que les différents contextes du campus. Nous présenterons également les principaux facteurs pouvant influencer la conservation ou pas de l'identité et des caractéristiques culturelles d'origine au milieu de formation de la société d'accueil entre les ÉIH et les autres groupes ethniques fréquentant le même milieu de formation qu'eux.

Premièrement, il faut dire que les questions relatives aux interactions de nos sujets par rapport à leur conversation ou pas de la culture d'origine avec leurs pairs se sont avérées compliquées pour certains d'entre eux, en particulier pour ceux qui ont des responsabilités familiales et qui estiment que leur âge ne favorisait nullement leurs interactions interpersonnelles au cours de leurs études universitaires dans la société d'accueil. C'est le cas de Romel qui affirme qu'il a trouvé que son âge ne lui permettait pas de s'impliquer à fond dans des activités de son établissement de formation en raison de ses tâches familiales. « À 32 ans,



quand je suis retourné à l'université, c'était juste pour mettre beaucoup plus de chances à mes côtés pour trouver un boulot décent sur le marché québécois », précise-t-il. Cette affirmation de Romel confirme l'hypothèse selon laquelle les personnes issues de l'immigration retournent aux études souvent par nécessité lorsqu'elles ont cherché en vain un travail satisfaisant (Guilbert, 2008). Dans le même sens, plusieurs autres répondants ont pris la peine de décrire leur manque d'intérêt pour des activités qui se font tant sur le campus que hors du campus. Ce fut le cas de Mélodie qui met les bouchées doubles pour réussir son programme en dépit de son hésitation à s'impliquer dans des activités de son milieu de formation : « J'ai rencontré une Québécoise, elle m'a même invitée au 4 à 7, elle m'a dit que c'est la meilleure façon de m'intégrer, jusqu'à présent, j'hésite encore »! Et de David qui s'intéresse à se mettre au diapason avec son programme plutôt que de s'impliquer à fond dans des activités diverses sur le campus ou hors du campus:

Quand je suis venu ici, j'avais une semaine de retard, disons deux semaines de retard, il y avait des cours, les cours avaient déjà commencé [...]. Il fallait rattraper [...]. J'ai cherché à me rattraper [...]. Puis, il y a les examens qui sont arrivés un peu vite, il fallait être prêt pour les intra [...]. (David)

Il souligne que ces interactions avec les autres groupes ethniques de son milieu de formation restent strictement académiques. « On se parle, j'ai des amis, mais bon ça reste là! Dès fois, on se pose des questions sur les cours, on blague aussi [...]. On se parle, on se voit, on se salue, on ne partage pas beaucoup sinon que des activités de la faculté de génie surtout ». Finalement, selon Berthony, ses implications dans la société d'accueil se réduisaient quasiment sur le campus.

J'étais seul de 2009 jusqu'en 2011[...]. Ma femme et ma petite fille se trouvaient en République voisine. Donc, ce n'était beaucoup pas facile pour moi [...]. J'ai passé deux ans sur le campus, je ne suis jamais sorti de l'université parce que je connais que la vie universitaire [...]. 90 % de toutes les activités auxquelles j'ai participé, c'était fait

sur le campus. (Berthnony)

Ces remarques seront prises en considération dans le chapitre traitant de la discussion des résultats. Néanmoins, la majorité de l'échantillon a tout de même pu parler sans problème de caractéristiques particulières de leurs implications et de leurs interactions à travers des activités sur le campus ou hors du campus dans la société d'accueil mettant en exergue des contacts interculturels et d'un certain intérêt à l'accommodement en milieu de formation de la société d'accueil.

Selon la plupart de nos participants, ils interagissaient beaucoup plus avec leurs pairs étudiants dans le milieu de formation fréquenté davantage sur la base d'obligation que par plaisir ou par engouement. À les entendre parler, ils pourraient faire cavalier seul si cela dépendait d'eux. Les propos de Martine résument bien l'idée la plus entendue:

Quand il s'agit de travailler, d'étudier ensemble, c'est là que tu as de la misère à trouver d'autres étudiants pour étudier ou pour travailler avec toi. Tu n'as personne pour poser de questions quand t'es mal pris [...]. On n'avait pas le choix de se mélanger avec les autres groupes étudiants. Mais, on essayait, mais cela ne se passait pas trop bien [...]. Quand cela est devenu une obligation, on n'a pas le choix [...]. (Martine)

Néanmoins, étant donné que l'analyse de nos entrevues nous a permis de faire une distinction des rapports interethniques entre les ÉIH et leurs pairs étudiants d'autres origines, nous pourrions tenter d'élucider pourquoi les étudiants immigrants haïtiens percevaient plus de rapprochement entre leurs pairs étudiants immigrants haïtiens et moins d'interactions avec les autres groupes ethniques de l'établissement de formation fréquenté. Ce qui nous amène à présenter la conservation ou pas des traits culturels d'origine en milieu universitaire de la société d'accueil suivant l'affinité ethnique du répondant.

*1) Le degré de conservation de la culture d'origine entre pairs étudiants selon l'affinité ethnique*

Il semble que la forte tendance à la conservation ou pas des traits culturels d'origine par rapport à l'accommodement entre pairs étudiants immigrants haïtiens en guise de celui de leurs pairs étudiants d'autres origines soit perçue par certains de nos répondants comme étant reliée à une différence culturelle. En ce sens, Youdeline précise que:

J'ai observé qu'il y a une différence culturelle entre Haïti et le Québec. Déjà, même dans les salutations, les Haïtiens sont plus ouverts [...]. Ce qui m'étonnait, par exemple, en résidence, il y avait des Québécois qui te voient et ne te saluent même pas. Alors qu'on peut dire bonjour une fois, puis après, ils ne te saluent pas. Mais après, j'ai compris que c'est dans leur culture le fait de ne pas saluer trop souvent [...]. Je ne l'appelle pas ça peut-être un barrage culturel. Je dis que c'est leur culture, parce que chaque pays a sa culture. Peut-être eux aussi, ils vont nous trouver différents [...]. Mais les Haïtiens qui venaient directement d'Haïti qu'on apprenait à connaître, avec qui on était en résidence, on développait des liens comme des frères et sœurs, on était à l'aise, on mange ensemble [...], on cuisine haïtienne, on se sent bien entre nous quoi! (Youdeline)

Constatations partagées par Berthony qui estime que c'est normal que les ÉIH se sentent plus à l'aise entre eux. «Qui se ressemble s'assemble», déclare-t-il en soulignant qu'il a eu un véritable choc culturel en arrivant ici au Québec notamment quand il disait bonjour aux Québécois et que ces derniers ne lui répondaient même pas.

Chez nous, nous n'avons pas ce genre d'habitude, on vit presque en communauté, on se salue [...] Les étudiants que j'ai contactés à ce sujet m'ont pu aider à surmonter ces genres de difficultés. Il y a des professeurs que j'ai contactés aussi. (Berthony)

Abondant quasiment dans le même sens, Patrick confirme que les relations qu'il entretient avec ses pairs étudiants haïtiens ne sont pas du tout pareilles à celles entretenues avec les autres groupes ethniques fréquentant le même milieu de formation que lui.



En effet, lorsque nous avons demandé aux personnes interviewées s'il existait d'après elles des contextes où ceux-là ne se passent pas trop bien entre eux au niveau de leurs rapports avec les étudiants d'autres origines en milieu de formation fréquentée, il ressort en premier lieu de ceux-là que les interactions se feraient moins facilement avec les ÉQC. Par exemple, Martine parle d'un blocage particulier entre les ÉQC et les étudiants immigrants d'une manière générale dans les programmes d'études offerts à l'UdeS en qualifiant de *l'autre* les ÉQC et *les étudiants étrangers* ceux qui ne sont pas nés dans la société d'accueil, mais qui proviennent d'autres pays du globe terrestre.

Pour moi ce n'est pas parce que l'étudiant étranger ne veut pas s'intégrer. L'étudiant étranger veut s'intégrer, c'est l'autre qui n'est pas habitué à l'étudiant étranger qui refuse de [...], comment je peux dire cela, non pas qui refuse, mais qui met une barrière entre eux, qui refuse de s'y mettre ensemble avec l'étudiant étranger [...]. Donc, j'ai pu comprendre les étudiants d'ici, ils préfèrent travailler en groupe avec les étudiants qu'ils connaissent, puis étudier en groupe avec les étudiants qu'ils connaissent. Donc, il n'y a pas beaucoup d'ouverture. Cela fait que les étudiants étrangers sont très renfermés sur eux-mêmes non pas parce qu'ils le veulent, mais ils finissent par le devenir à la force des choses [...]. (Martine)

Allant quasiment dans le même sens, Solange dénonce une certaine forme de discrimination manifestée à son égard au niveau de ses échanges avec ses pairs d'autres origines notamment dans des travaux en équipe. Tout en taxant de *l'autre* les autres groupes ethniques de son milieu de formation, elle précise à ce sujet:

Moi, je trouve que dès que j'arrive, ça, c'est quelque chose je trouve et que j'estime que c'est dommage. Déjà moi, je voulais fermer mes yeux là-dessus. Je faisais semblant qu'on était tous pareils, égaux et semblables [...]. Mais je trouve que je dois me prouver beaucoup plus que les autres. Je trouve que quand j'arrive, on dirait que les gens, ils pensent que je suis plus stupide que les autres. Ça, je trouve que oui [...]. Justement, j'ai un travail d'équipe, on est sept. Quand elles se parlent, ça va être Johannie tu as dit si, Véronique a dit ça. Elles ont

un prénom, mais quand il s'agit de moi, on va dire, elle a fait ci, elle a fait ça, elle [...]. C'est subtil [...], mais c'est là. [...]. On arrive parce que c'est un travail d'équipe, on ne sait pas trop où est-ce que ça va [...]. Moi, quand on est à ma partie, on va chercher toutes les faiblesses, pourtant quand on prend la partie de l'autre, ça va être : ah, bof, tu auras le temps de travailler là-dessus, tu auras le temps de revoir ton texte toi! (Solange)

Il en ressort que des difficultés d'adaptation particulière entre les répondants et leurs pairs étudiants d'autres origines puissent contribuer à expliquer pourquoi la tendance à la conservation ou pas des traits culturels d'origine est notamment marquée selon l'affinité ethnique de l'individu. Il en est de même, la perception d'un plus grand rapprochement culturel entre les étudiants immigrants haïtiens et leurs pairs peuvent aider à élucider pourquoi la tendance à la conservation ou pas des traits culturels d'origine est aussi marquée, selon l'affinité ethnique du participant au sein de l'université d'étude. Nous pouvons penser que cette distance perçue entre les ÉIH et les autres groupes ethniques fréquentant le même milieu de formation qu'eux se vit plus fortement lors des activités académiques notamment lors de la formation et la préparation des travaux d'équipe ainsi que des exposés en salle. Une telle distance est ressortie à travers les résultats qualitatifs puisque les ÉIH n'ont alors pas le choix d'interagir avec des collègues d'études québécois-canadiens ou immigrants d'autres origines. Voyons à présent la conservation ou pas des traits culturels d'origine du répondant en milieu universitaire de la société d'accueil suivant sa personnalité.

## *2) La conservation ou pas de la culture d'origine entre pairs étudiants selon le type de personnage*

Même si la perception d'une tendance générale de regroupement ethnique entre pairs étudiants haïtiens se dégage beaucoup plus des entrevues cela ne signifie pas que les ÉIH et les autres groupes ethniques fréquentant le même milieu de formation qu'eux n'interagissent pas. En fait, cette tendance serait à nuancer selon l'ouverture des individus, aussi Haïtiens que Québécois ou immigrants d'autres origines. Cette ouverture dépendrait de certains facteurs principalement des



expériences antérieures, de l'éducation familiale, du contexte social ou de la personnalité de l'individu. «Moi, je suis quelqu'un de très bavard, j'aime m'approcher des gens, j'aime parler, j'aime leur poser des questions pour savoir [...] leurs impressions soit sur certains professeurs, sur le comportement de certains étudiants [...] comme on dit en français, c'est au choc des idées la lumière jaillit », comme l'indique Berthony. Pour Romel, les caractéristiques propres à lui-même l'ont beaucoup aidé à interagir avec les autres groupes ethniques de son établissement de formation : «Mon tempérament me permet d'avoir de très bons rapports avec les autres étudiants, peu importe le groupe ethnique ». L'attitude de ces répondants pourrait être perçue comme une acceptation d'emprunt culturel visant leur croissance et leur épanouissement dans la société d'accueil comme l'explique Chindji-Kouleu (2011).

Cependant, certaines activités réalisées sur le campus ou hors du campus semblent aussi stimuler le degré avec lequel un ÉIH interagit avec ses pairs de divers groupes ethnoculturels, aussi éphémère que cela soit ces interactions. C'est l'occasion idéale pour l'étudiant immigrant de se divertir un peu au contact interculturel comme le souligne ainsi Ronald:

J'avais une très bonne relation avec les autres groupes ethniques. Souvent, on m'invitait dans des *métrogames*. D'ailleurs, j'étais toujours le seul Haïtien à y prendre part. Puis, il y avait des Français, des Québécois [...]. On était surtout dans les groupes où l'on faisait tout le temps des activités. Il y avait une bonne relation. Mais, en fait, quand même avec les Québécois, quand on n'a pas des intérêts communs, c'est difficile de garder ces relations. Mais maintenant, c'est sûr que je n'ai plus ces contacts-là, sinon, de temps à autre, j'avais quand même de très bonnes relations avec eux, j'avais un réseau de contacts. (Ronald)

Il semblerait que certains ÉIH ont eu beaucoup plus de rapport dans l'informel lors de certaines activités récréatives qui se font soit sur le campus ou hors du campus. Une telle idée a été soulignée quasiment par tous les sujets. Par exemple,



Youdeline en explique la raison suivant son tempérament

Moi, je suis quelqu'un qui est très ouvert, dans le sens que je salue toujours quelqu'un pour lequel je vois pour la première fois, je vais toujours me présenter, c'est comme cela que j'apprends à connaître les gens [...]. Ma relation avec les autres groupes ethniques de mon milieu de formation, je peux dire que c'est plus avec les étudiants qui arrivent directement de l'Afrique. Comme au niveau de ma foi [...]. Donc, j'ai pu les rencontrer plus souvent à l'église. C'est plus là que je peux dire que j'ai pu développer plus de relations avec des étudiants qui viennent de plusieurs pays d'Afrique. Mais pour les autres groupes comme les hispanophones, j'ai des relations avec eux aussi parce que j'ai fait un microprogramme en espagnol. (Youdeline)

Par contre, une position inverse est partagée par deux personnes. Martine qui, pour sa part, affirme que ce sont les activités récréatives organisées lors de son cheminement au programme de la faculté de médecine et des sciences de la santé qui sont divertissantes et non celles académiques:

C'est juste les activités récréatives en groupes qui sont intéressantes, mais dès qu'il s'agit des activités scolaires, c'est moins intéressant. C'est là qu'on sent la ségrégation. C'est là qu'on sent une différence entre nous et les autres [...]. Mais quand il s'agit pour s'amuser, se relaxer, se divertir, on dirait que tout le monde oublie que l'autre est immigrant. (Martine)

Elle en a profité pour souligner que ce phénomène est moins présent dans les activités académiques où les ÉIH devraient travailler en groupe avec leurs pairs ÉQC ou les ÉIO. Perception partagée par Romel qui renchérit: «Ils restent juste des connaissances. Jamais, je ne partagerais mes secrets avec eux».

Pour tenter de remédier au très peu d'interactions entre les ÉIH et les autres groupes ethniques de leur milieu de formation, Michel estime qu'il faut faire preuve de tolérance et de compréhension dans le milieu de formation de la société d'accueil particulièrement dans les travaux d'équipe avec leurs pairs puisque selon lui «cela demande de la patience, de la tolérance [...]. Il y a des opinions différentes,

ce n'est pas facile de pouvoir s'adapter dans les travaux en équipe». Tandis que Patrick suggère à ses compatriotes de faire preuve d'attention à travers les échanges intergroupes pour une meilleure compréhension de l'autre.

En somme, les données qualitatives liées à la tendance à la conservation ou pas des traits culturels en milieu de formation de la société d'accueil n'ont pas pu permettre de déterminer avec exactitude si les contextes formels ou informels sont plus favorables aux interactions entre pairs étudiants fréquentant le même milieu de formation dans la société d'accueil. La perception à ce sujet varie d'un sujet à d'autres notamment aux stratégies mises en place pour maintenir ou pas des contacts avec les autres groupes ethniques présents par rapport à l'accommodement aux modes de fonctionnement du milieu de formation de la société d'accueil. Ce qui nous amène à parler maintenant de la tendance au maintien ou pas de contacts interculturels en milieu de formation de la société d'accueil.

### *2.2.2 La tendance au maintien ou pas de contacts interculturels au milieu de formation de la société d'accueil*

Pour comprendre la tendance au maintien ou pas des contacts entre les groupes ethniques en présence par rapport aux stratégies mises en œuvre par les participants en milieu de formation de la société d'accueil, nous examinons deux éléments fondamentaux: la réussite de leur profil relationnel au plan social et la réussite de leur profil relationnel au plan académique. Cette section touchera donc d'abord l'aspect social des attitudes des répondants par rapport à leur accommodement en milieu de formation de la société d'accueil. Ensuite, elle traitera l'aspect académique des participants pour un meilleur portrait du type des orientations d'acculturation de nos sujets.

#### *1) Perception d'un profil relationnel réussi au plan social*

Lorsqu'il est demandé aux répondants d'expliquer comment ils perçoivent l'accommodement d'un individu en milieu de formation de la société d'accueil,

plusieurs aspects peuvent être considérés sur le plan social. Ces aspects sont beaucoup plus particuliers d'un sujet à d'autres : une même situation d'accommodement social, résultant d'un même contexte de socialisation, peut être perçue très différemment selon le participant. En effet, plusieurs explications y ont été données par nos sujets et l'un des aspects régulièrement soulignés par eux est le fait que les ÉIH participent dans des activités diverses de leur nouvel environnement et qu'ils se mettent ensemble avec les autres groupes ethniques pour y réussir socialement.

Dans ce cas de figure, la perception de l'accommodement social renvoie donc à un jugement subjectif de la tendance au maintien ou pas des contacts interculturels en milieu de formation de la société d'accueil : par exemple si les participations aux associations étudiantes sur le campus sont fructueuses, si les implications dans des activités de sa promotion sont amusantes et bénéfiques, le respect des valeurs culturelles des autres groupes ethniques est fait ou si les sorties en groupe sont intéressantes; c'est que l'adaptation au milieu de formation de la société d'accueil est une réussite. Ainsi, le fait de pouvoir faire preuve d'esprit d'ouverture a été identifié par six ÉIH comme l'une des raisons principales d'un tel accommodement. Selon certains, un tel esprit d'ouverture se manifesterait par la mise en application des connaissances acquises à travers des informations reçues dans le milieu de formation de la société d'accueil dès leur arrivée. L'idée la plus répandue a été formulée par Berthony:

L'accueil ici m'a grandement marqué. Cela a été vraiment chaleureux. Chez nous, par exemple, les gens ne sont pas vraiment prêts à vous donner des informations, tandis qu'ici, on vous donne tellement d'informations qu'il faut que vous soyez capables d'en faire une synthèse. Ici, quand vous avez besoin d'une information, on vous donne tellement d'informations, c'est comme si les gens, ils étaient prêts à vous donner tout ce dont vous avez besoin [...]. L'information c'est le pouvoir! Ici, on vous donne tout, il revient à vous d'en faire bon usage. (Berthony)



Jamais impliqué dans des conflits avec les autres groupes ethniques de son milieu de formation, Berthony précise qu'il a eu beaucoup d'amis dans son programme à l'université et à l'extérieur du cadre universitaire dans la société d'accueil. Il en a profité pour souligner que le fait d'avoir le goût de s'informer des différentes cultures en présence peut faciliter aussi un meilleur accommodement au milieu de formation de la société d'accueil notamment avec les autochtones. Selon lui, l'un des moyens de pouvoir tisser des liens avec les gens dans un nouveau milieu et de s'y adapter, c'est par le fait de pouvoir manifester ses intérêts à la culture de l'autre aux fins de mieux le comprendre pour pouvoir apprécier ses différences et de le comprendre aussi. La culture, dit-il, est « tout ce qui reste après avoir tout oublié [...] ». Mieux vaut se mettre du côté des autres cultures juste pour enrichir son milieu culturel, ses connaissances culturelles [...] », en soulignant que cela permettra de vivre des interactions sociales positives pour s'intégrer rapidement dans son nouveau milieu. Il indique que la culture d'un individu est l'un des éléments fondamentaux au niveau des relations intergroupes et qu'on aura toujours quelque chose à apprendre des traits culturels des autres groupes ethniques en présence.

Le Sénégalais qui vient ici, il a quelque chose à t'apprendre, le Togolais qui vient ici a quelque chose à t'apprendre, l'Ivoirien qui est ici a quelque chose à t'apprendre, l'Européen aussi qui vient ici a quelque chose à t'apprendre, il en est de même pour les Québécois qui sont ici, ils ont quelque chose à t'apprendre. Donc, moi, je m'intéresse énormément à la culture des autres groupes ethniques pour connaître leur fonctionnement [...]. Je m'intéresse énormément aussi à la culture québécoise pour savoir pourquoi ils sont comme cela [...]. Si vous connaissez la culture de l'autre, vous allez peut-être être capable de vous mettre dans sa peau pour essayer de le comprendre et de mieux vivre avec lui [...]. C'est la même chose : si vous êtes un étudiant international et que vous essayez de mieux connaître la culture des Québécois, vous allez être capables de mieux les comprendre [...]. (Berthony)

David va presque dans le même sens en exhortant les ÉIH à se mélanger entre eux et aussi avec les autres groupes ethniques d'étudiants fréquentant le

même milieu de formation pour un meilleur accommodement. À ce sujet, il affirme:

Il ne faut pas que les ÉIH restent seuls dans un petit coin, ils doivent prendre contact avec les autres : les autres étudiants, les autres Haïtiens, n'importe qui [...]. Ici, les gens sont très accueillants, très abordables. Il ne faut pas hésiter à leur parler, les côtoyer, s'impliquer dans des activités pour mieux s'intégrer. (David)

Il a saisi l'occasion pour indiquer que les informations mises à sa disposition par l'université et les ÉIH qui fréquentent déjà ce milieu de formation bien avant son arrivée dans la société d'accueil lui ont été d'un grand support dans sa démarche d'accommodement. À cet effet, il stipule:

Il y a pas mal d'informations qui circulent sur le site de l'UdeS, l'accueil ici tout cela m'a beaucoup marqué. Il faut dire aussi que l'accueil des étudiants haïtiens m'a beaucoup aidé à m'intégrer davantage. Sinon, l'université offre pas mal d'alternatives pour s'intégrer. Ils ont organisé des soirées pour les étudiants internationaux, il y a pas mal d'information aussi qui circule, on reçoit des courriels de l'université [...]. Il est évident que les soutiens offerts par les autres Haïtiens ont été d'une grande importance. Mais l'université s'est débrouillée pour nous accueillir, pour nous aider également à bien nous intégrer. (David)

Patrick abonde quasiment dans le même sens en encourageant ses compatriotes fréquentant le même milieu de formation que lui à ne pas se mettre à l'écart, mais plutôt à mettre en application les connaissances spécifiques sur l'intégration acquises ici lors de leur arrivée à l'établissement de formation de la société d'accueil. Il s'agit donc d'un appel à la socialisation pour faciliter l'accommodement de l'ÉIH en milieu de formation de la société d'accueil:

Que l'étudiant haïtien évite de se replier sur soi-même. Quand il y a un problème, il faut l'exprimer, de ne pas le garder pour soi-même [...]. Moi, je suis arrivé ici avec ma famille, à certains égards je n'ai pas trop de problèmes par rapport à un étudiant qui arrive seul au Québec. Avant de commencer les cours de maîtrise en administration, j'ai eu le privilège de participer à un cours d'intégration organisé par



l'Université. J'ai eu le plaisir de lier connaissance avec d'autres groupes ethniques et aussi d'écouter les témoignages de plusieurs aînés. C'était très émouvant! Je pense que je suis suffisamment armé dans mon nouvel environnement. (Patrick)

De plus, Solange estime que le séisme du 12 janvier 2010 qui a ravagé Haïti a permis à l'étudiant immigrant haïtien de se sentir beaucoup plus proche tant du côté des groupes ethniques de son propre pays d'origine que de ceux de la société d'accueil. À ce sujet, elle explique ses propos en ces termes:

Le séisme qui s'est passé en Haïti le 12 janvier 2010 a suscité de nouvelles approches de la part des autres étudiants fréquentant l'UdeS vis-à-vis des étudiants immigrants haïtiens. On assiste maintenant à une meilleure convivialité entre les étudiants haïtiens et les autres étudiants sur le campus. Cette convivialité peut s'expliquer aussi par les événements qui se sont passés en Haïti le 12 janvier 2010. Maintenant, tout le monde prêtait beaucoup d'attention aux Haïtiens suite à ces événements [...]. De notre côté, on avait vraiment un but commun qui était que les étudiants haïtiens aient une plus grande visibilité sur le campus [...]. Donc, à travers l'Association des étudiants haïtiens de l'Université de Sherbrooke (AHUS), cela est fait! On a organisé beaucoup d'activités, on a quand même eu une plus grande participation des autres étudiants sur le campus depuis ces événements. (Solange)

Abondant quasiment dans le même sens, Youdeline affirme que la tendance à un meilleur accommodement au milieu de formation de la société peut être expliquée par le développement des relations avec les différents groupes ethniques en présence dans le milieu de formation de la société d'accueil. Pour illustrer tout cela, elle explique:

Cette relation, je la vois comme un délaissement pour chaque groupe. C'est comme quelque part tu délaisses ce que tu as et tu mets ce qui est commun avec les autres pour pouvoir avancer. C'est comme cela que je vois que cette relation peut générer des frottements. On essaie de s'approcher de l'autre sous le couvert de l'immigration quand même pour pouvoir s'intégrer quoi! (Youdeline)



Le profil relationnel réussi socialement est aussi perçu par James comme le fait de s'impliquer activement dans des activités sur le campus et hors du campus de la société d'accueil pour permettre à l'autre de connaître sa spécificité et ses potentialités.

Cela peut-être un très bon point pour son intégration le fait de pouvoir s'engager dans des activités de son milieu de formation. Parfois, j'ai travaillé comme auxiliaire d'enseignant, comme responsable pour des tests de physique parce qu'il y a une autre faculté pour les nouveaux étudiants. On les fait passer des tests de physique. Très souvent, je suis administrateur. Quel que soit le programme je m'intègre sans problème [...]. L'ambiance est toujours conviviale, surtout que j'ai beaucoup d'expérience. Puis, les autres qui [...] aiment ça travailler avec moi, parce que j'ai beaucoup d'expériences. Ils apprennent un peu plus [...]. Ils aiment comment, je fais mes démonstrations. Ils aiment comment, j'explique [...]. C'était très bien! (James)

Le profil relationnel réussi au plan social peut être également vu par le fait d'interagir avec ses pairs étudiants en donnant et en recevant en même temps dans l'environnement d'accueil. «À mon arrivée ici, j'ai vite ressenti une grande différence par rapport à mon pays. Ici, on vous donne beaucoup d'informations [...]. Il y a tellement d'informations, ce qu'on n'a pas chez nous. J'ai été submergée par toutes ces informations qu'on nous donne en arrivant ici» (Mélodie). Cette dernière reconnaît, d'ailleurs, qu'elle ne fait que recevoir depuis son arrivée au milieu de formation de la société d'accueil sans en impliquer réellement dans des activités sur le campus ou hors du campus pour pouvoir donner en retour. «Jusqu'à présent, je ne me suis impliquée dans aucune activité depuis mon arrivée ici [...]. J'hésite encore à prendre part à des activités organisées ici à l'université pour m'y impliquer à fond ici»!

Si sur le plan social, les participants ont pu développer certaines stratégies pour se mettre au diapason dans un milieu de formation qui est différent de leur environnement habituel, qu'en est-il de l'aspect académique? Ont-ils fonctionné

comme ils ont l'habitude de faire dans leur pays d'origine au cours de leurs expériences académiques ou ont-ils mis en place un ensemble de stratégies pour réussir leurs cours au milieu de formation de la société d'accueil? D'où, il importe de passer, à présent, en revue l'aspect académique de la réussite du profil relationnel des ÉIH en milieu de formation de la société d'accueil.

## 2) *Profil relationnel réussi sur le plan académique*

Sur le plan académique, dix répondants de notre échantillon élucident la tendance au maintien des contacts interculturels au milieu de formation de la société d'accueil par le fait d'être constructif, de participer activement dans les cours et de les réussir, de mettre toute en œuvre pour faciliter sa réussite académique en milieu de formation de la société d'accueil. La perception de cet accommodement renvoie donc à un jugement objectif : si les résultats académiques ne sont pas décevants, si ton implication dans les travaux d'équipe est remarquable et positive, c'est que l'adaptation au milieu de formation de la société d'accueil est une réussite. Lors des entretiens, une telle adaptation semble être un objectif atteint pour plus de la majorité de notre échantillon. Ces répondants ont pu utiliser certaines stratégies telles : accepter de se mélanger avec les autres groupes ethniques de leur milieu de formation, participer activement dans les cours et les travaux d'équipe, se montrer constructifs, savoir emprunter aux traits culturels des autres groupes et adhérer à leurs valeurs. Par exemple, Berthony n'a caché que ses rapports avec ses pairs étudiants notamment des Québécois lui ont bien aidé à peaufiner ses stratégies pour réussir les cours quant à la préparation des examens.

Pour Patrick, le fait que l'ÉIH mettrait de côté ses complexes au niveau de ses interactions entre les ÉQC et les ÉIO pourrait contribuer grandement au bon déroulement de son accommodement académique en milieu de formation de la société d'accueil. Cet extrait de son verbatim explique largement son point de vue:

De façon formelle, dans les groupes de travail, on a le privilège d'échanger avec non seulement des Québécois, mais aussi d'autres



étudiants immigrants comme nous. Je peux dire que les échanges sont toujours très positifs, car, j'ai beau observer leur manière de faire pour ne pas être l'objet des préjugés des autres [...]. En partageant la compagnie de l'autre pour que cela puisse être bénéfique, il est indéniable que nous mettons de côté tout type de complexe d'infériorité et de supériorité [...]. Pour ma part, c'est une réussite en termes d'intégration pour les activités académiques et sociales.

Pour Michel, les prédispositions qu'il a mises en exergue mentalement dans sa tête dès qu'il a su qu'il devait venir ici dans la société d'accueil ont facilité son accommodement académique dans la société d'accueil. Selon lui, ce qui constitue sa force dans la réussite de ces cours, est la mise en application de ses principes et de sa disposition à apprendre pour s'intégrer dans son nouveau milieu. À ce propos, Michel affirme :

L'un des éléments qu'il fallait apprendre à appliquer ici, c'est la discipline. Moi-même c'est la première chose que j'ai apprise à faire en arrivant ici, au niveau des groupes de travail. Il faut respecter les rendez-vous des groupes de travail, il faut respecter l'heure, il faut respecter les échéances des travaux à remettre. Sinon, on va être débordé, on va être limité par le temps. Il faut être discipliné pour pouvoir se concentrer sur les devoirs, la préparation des examens en vue de les réussir. (Michel)

Il souligne que tout n'a pas toujours été facile pour lui dans son programme, mais il s'est arrangé pour établir ses priorités et s'adapter à sa nouvelle réalité pour réussir ici dans son milieu de formation de la société d'accueil. Donc, il s'agit d'une phase d'adaptation et de découverte où l'étudiant immigrant est très motivé par sa formation dans la société d'accueil. Ainsi, Michel déclare:

Je me suis dit qu'il faut s'adapter aux situations et non les situations de s'adapter à la réalité où je suis maintenant. Donc, j'ai appris à appliquer tout cela [...]. Je me suis arrangé pour la préparation des examens, j'ai essayé d'effectuer une synthèse des notes de cours des professeurs, j'ai essayé de gérer mes priorités. Je me suis dit que je suis là pour les études. Je fais partie d'un programme et je dois le



terminer. Donc, il y a une question de priorités, pour ce moment là, je dois me concentrer sur mes études. J'ai mis de côté mes problèmes personnels [...]. Finalement, j'ai réussi, cela se passe bien [...]. Dans la vie, tout n'est pas toujours facile, mais il faut savoir gérer ses priorités pour s'adapter à la réalité et non l'inverse. (Michel)

Si des répondantes et répondants de notre recherche se considèrent comme bien intégrés académiquement par la mise en place d'un ensemble de stratégies, ce sentiment ne reflète pas l'unanimité de notre échantillon par rapport à l'état réel des interactions en milieu de formation de la société d'accueil. Ainsi, deux de ces participants évoquent certaines difficultés d'adaptation sur le plan académique. Lesquelles difficultés attirent notre attention en tant qu'étudiante-chercheuse. Généralement, les difficultés d'adaptation d'un individu au système éducatif d'une nouvelle société se limiteraient aux premières séances de cours dès la première session, au temps que l'étudiant étranger comprenne les attentes et les consignes des professeurs par rapport aux cours, à la manière dont l'étudiant étranger doit travailler en équipe et individuellement, à la façon dont il doit s'organiser pour les examens ou dans les rencontres en équipe ou à la composition de groupe pour des travaux en classe ou à la maison. Le cas de Martine est caractéristique d'un *blocage persistant*. Elle atteste que les difficultés d'adaptation au système de formation de la société d'accueil peuvent persister même après plusieurs années d'adaptation.

C'était dur au début! Il y avait beaucoup de travaux à remettre chaque semaine, beaucoup de lectures à faire aussi. Il n'y a pas de temps libre quand tu [...]. Ici, quand on a un cours d'une heure, tu trames trois heures d'études à faire pour cela vraiment, si tu ne le fais pas, tu n'apprends pas bien [...]. Le fait que les premières années ont été dures, on n'a pas bien pu s'intégrer. Cela fait que les résultats scolaires sont moins satisfaisants, et ici, c'est un pays où l'on regarde les résultats scolaires pour valoriser l'étudiant. Même si avec le temps, tu as fini par t'adapter, mais tes notes montrent que c'est décevant. Même avec le temps, tu en paies encore le prix de tes premières années d'adaptation à travers tes notes. (Martine)

Si l'adaptation à l'accommodement académique au milieu de formation de la société d'accueil peut générer des séquelles même après des années d'apprentissage dans la société d'accueil, Martine estime toutefois qu'il y a moyen de se rattraper si l'étudiant étranger s'applique et persévère dans ses études. « Le fait qu'il y a les livres de référence, les notes de cours, les supports power-point; l'étudiant étranger s'il est persévérant, il peut quand même se rattraper », souligne-t-elle.

Pour sa part, Mélodie, qui clame haut et fort son intégration à son nouveau milieu de formation, fourmille presque dans le même sens pour affirmer que ce n'était pas facile pour elle, dans le sens où elle n'avait pas eu suffisamment de temps pour elle-même et qu'elle devait concilier la famille et les études. Elle a toutefois confié qu'elle s'est arrangée à faire tout ce qui était nécessaire pour ne pas échouer dans son programme.

Au début, c'était difficile pour moi. Je ne me sentais vraiment pas trop bien [...]. Avec l'intégration, j'ai une famille, j'ai une petite fille de trois ans, ce n'est pas facile de faire des études et avoir une famille en même temps, parce qu'on doit se donner du temps pour les études et aussi pour la petite, pour la famille, en un mot. Ce n'était pas facile, ce n'était vraiment pas facile, l'adaptation a été vraiment difficile pendant un bon bout de temps. J'ai même fait une dépression, j'ai été hospitalisée pendant plusieurs jours à l'hôpital. Ce n'était vraiment pas facile pour moi [...]. Avec le temps, je me sens mieux, je me suis accommodée dans les cours et dans les travaux d'équipe [...]. Il est hors de question pour moi d'échouer [...]. D'habitude, quand quelque chose ne va pas bien chez moi, j'ai pris le temps de faire une analyse des choses, de prendre un recul pour m'analyser, d'analyser ma situation après de me relancer. Par exemple [...], quand je suis arrivée à la fac, il y avait des rencontres d'équipe, des travaux, je me sentais un peu submergée. C'était comme si le temps allait beaucoup plus vite que moi. C'était comme cela! Au fait, je n'avais pas suffisamment de temps pour moi, car, j'étais tellement stressée avec les cours. Après, je prends un recul, j'ai essayé de m'organiser, maintenant ça va mieux avec les cours. (Mélodie)



Tout compte fait, plusieurs éclaircissements ont été apportés par les participants à partir des variables telles l'adhésion au système de valeurs de l'autre, la mise en application de nouvelles connaissances acquises dans la société d'accueil, la réussite des cours; nous avons pu examiner cette dimension du processus d'acculturation des douze ÉIH en milieu de formation de la société. Les avis de ces derniers divergent d'un répondant à d'autres par rapport aux stratégies développées pour s'organiser dans leur nouvel environnement. Lesquelles stratégies sont perçues comme un mélange des accommodements sociaux et académiques. Il ressort des réponses de nos participants que le volet académique semble avoir une importance capitale dans leur processus d'accommodement en milieu de formation de la société d'accueil. Tandis que le volet social en serait largement tributaire. Ayant explicité les deux dimensions pouvant entraîner des interactions entre ÉIH et leurs pairs ÉQC et ÉIO par rapport à la conservation ou pas des traits culturels d'origine et au maintien oui ou non des contacts interculturels; à présent, nous allons pouvoir dresser les orientations d'acculturation privilégiées par les répondants au niveau de leurs rapports interethniques au milieu de formation de la société d'accueil.

### **2.3 Les orientations d'acculturation endossées par l'échantillon suivant le modèle de Bourhis *et al.* (1997)**

De qui précède, rappelons-le, les répondants déclarent qu'ils ont dû modifier certaines de leurs habitudes pour pouvoir s'adapter à la diversité des groupes ethniques d'étudiantes et étudiants de leur nouvel environnement. Ces modifications permettent de voir le genre de relations que ces répondants entretiennent avec ses pairs en milieu de formation fréquentée. Elles permettent de voir aussi comment ces derniers soignent le réseau individuel et collectif de leurs contacts ethniques dans la société d'accueil, comment ils arrivent à s'impliquer sur le campus et hors du campus dans la société d'accueil, comment ils arrivent à s'organiser pour intégrer les équipes de travail et réussir les cours et comment ils réagissent à l'anxiété



vécue en contact interculturel. L'ensemble des attitudes adoptées par les répondants nous renvoie à un type d'orientation d'acculturation. Ces attitudes ont été mesurées à l'aide du modèle d'acculturation de Bourhis *et al.* (1997) en cinq orientations: *l'intégration, l'assimilation, la séparation, la marginalisation et l'individualisme.*

Si nous considérons les orientations d'acculturation endossées par les répondants suivant le modèle de Bourhis *et al.* (1997) sans faire de distinctions entre leur sexe ni leur programme respectif encore moins leur situation sociodémographique, les résultats présentés indiquent une forte préférence pour le style *intégration*. Au total sept de nos sujets endossent cette orientation d'acculturation. Citons les noms de Mélodie, Michel, David, Angélot, Youdeline, Ronald et Patrick dont nous pouvons estimer qu'ils sont fortement intégrés à travers les stratégies identitaires mises en œuvre pour s'accommoder en milieu de formation de la société d'accueil. Ces derniers ont de très bons rapports avec leurs propres groupes ethniques étudiants et désirent de se rapprocher des ÉQC et ÉIO, comme nous l'avons vu au début de cette section à travers les propos de la grande majorité d'entre eux.

L'orientation *intégration* qui, rappelons-le, implique l'acceptation pour l'immigrant de modifier certaines habitudes de vie aux fins de s'accommoder aux modes de vie des sociétés d'accueil tout en conservant ses traits culturels d'origine. Ce profil comporte donc pour l'immigrant une double identification aux sociétés d'origine et d'accueil. Par exemple, Michel clame haut et fort que son intégration à son nouvel environnement est réussie. Il confie que son succès réside dans le fait qu'il ne s'est pas opposé catégoriquement aux changements. Cette attitude tend à traduire une remise en question des valeurs personnelles et de l'unité de sens (Camilleri *et al.*, 1990) que ce répondant attribue à son expérience universitaire dans la société d'accueil. Cet extrait de son verbatim traduit la stratégie identitaire qu'il a mise en place pour s'y adapter :

Mon intégration ici est réussie! C'est sûr que je n'ai pas changé mes habitudes de vie en m'installant ici au Québec. Je fonctionne de la manière comme si j'étais dans mon pays. Je ne replie pas sur moi-même non plus. Au contraire, quand je suis dans un milieu public où il faut travailler avec les autres personnes de cultures différentes, je m'intègre, je travaille ensemble sans aucune difficulté [...]. Ensuite, je comprends le milieu d'ici, je respecte les lois en vigueur : « Je sais qu'ici il y a des choses que je ne peux pas faire alors que je pouvais les faire en étant chez moi. Je m'abstiens de faire ce qui est contraire à ce qui est prescrit ici. En ce sens, je pense que mon intégration ici est réussie. Évidemment, mon intégration aurait pu être meilleure, mais, cela ne dépend pas de moi uniquement, cela dépend aussi des autres gens qui sont ici! (Michel)

L'orientation *intégration* privilégiée par certaines et certains des sujets est suivie par le type *marginalisation* qui, rappelons-le, suppose que l'immigrant perd ses traits culturels d'origine sans adopter et/ou rejeter ceux de la société d'accueil. Elle peut correspondre à une volonté d'empêcher la personne immigrante de participer au fonctionnement des institutions et à la vie des groupes dominants dans la société d'accueil. Dans le cadre de notre recherche, les participants qui se retrouvent dans la catégorie de cette orientation *marginalisation* le sont, non pas parce qu'ils ont perdu leur identité en rejetant leurs traits culturels d'origine et ceux du milieu d'accueil, mais parce qu'ils ont été stigmatisés par certains de leurs pairs en milieu de formation de la société d'accueil. Ils ne le sont pas non plus parce qu'ils refusent de s'approcher tant des autres ÉIH que des ÉQC et des ÉIO. En d'autres termes, ces participants et participants qui figurent dans ce type d'orientation se sentent marginalisés non pas parce qu'ils le veulent, mais en raison des attitudes et du comportement de certains de leurs pairs en milieu de formation de la société d'accueil. Il s'agit d'une situation imposée et non un choix du côté de ces sujets. Au total, trois des personnes interviewées se retrouvent dans cette catégorie d'orientation d'acculturation. Il s'agit de James, de Martine et de Solange.



Dans le cas de Solange, elle se sent, d'un côté, marginalisée par rapport aux attitudes manifestées à son endroit par ses pairs québécoises et québécois. De l'autre côté, elle semble marginalisée, car, elle ne se retrouve pas dans la société d'accueil et se sent dépaylée aussi quand elle est dans son pays d'origine; comme nous l'avons vu au début lors de la description succincte de chaque sujet. Tandis que dans les cas de James et de Martine, nous parlons d'orientation *marginalisation modérée* et non de *marginalisation* comme le présentent Bourhis *et al.* (1997) comme orientation interactive, puisqu'il n'y a pas eu de perte d'identité par le rejet de leur culture d'origine ni celle de la société d'accueil du côté de ces sujets. Il s'agit d'une situation d'adaptation modestement imposée. Pour illustrer cela, Martine parle de l'expérience vécue dans son programme comme une forme de stigmatisation de ce qu'un étudiant immigrant peut vivre assez souvent dans le milieu de formation de la société d'accueil quant aux interactions avec ses pairs. Pouvons-nous parler de stigmatisation des ÉIH à l'échelle nationale dans la société d'accueil ou d'un degré de tolérance non accepté au contact de l'autre dans l'établissement de formation? De toute manière, le sentiment de rejet est clairement exprimé par des répondants et l'incompréhension est de mise. Cet extrait du verbatim de Martine exprime formellement la discrimination fréquente dont elle a été l'objet de la part de ses pairs d'autres origines en milieu de formation de la société d'accueil:

Il n'y a personne qui te rit dans la face parce que tu es noire, mais le fait que personne ne veuille travailler en équipe avec toi, c'est une sorte de stigmatisation indirectement. Moi, je me souviens en 2e année de mon bac, j'ai dû faire un laboratoire toute seule tandis que tout le monde le faisait en équipe de deux parce qu'un étudiant ne voulait pas le faire avec moi. Donc, j'ai fait un lab toute seule, je commençais de 8 h à 5 h tous les jours. Et quand j'ai dit à la prof: «est-ce que ce n'est injuste? Est-ce qu'on n'est pas obligé de le faire à deux? La prof m'a dit que je ne peux pas forcer quelqu'un à travailler avec toi». Tandis que je n'ai jamais parlé à l'étudiant, je ne sais pas ce qui se passait. Donc, il n'a jamais eu de problèmes avec moi, il n'y a jamais eu de conversation entre lui et moi, tout simplement, il a décidé de ne pas travailler avec moi. Moi, je trouve que c'est une sorte de stigmatisation que les étudiants



haïtiens subissent ici, même si on ne te dit rien ici, mais tu finis par comprendre la réalité [...]. Je ne sais pas pourquoi [...]. Il y a d'autres événements de ce genre qui me sont arrivés ici. Et cela s'est arrivé assez souvent [...]. Personne ne va rien te dire ici, mais tu vas te sentir rejeter! (Martine)

La troisième orientation d'acculturation endossée par les répondants est le type *assimilation*. Rappelons que dans le cadre de l'adoption d'une telle orientation acculturative, l'immigrant décide d'abandonner ses propres traits culturels pour embrasser les pratiques culturelles de la société d'accueil (Bourhis *et al.*, 1997). À l'instar de Robert (1998) qui se réfère à la notion *d'acceptation d'emprunt culturel*, l'immigrant rentre dans un processus de détachements des valeurs culturelles d'origine pour s'appropriation des traits culturels de son nouveau milieu.

Dans le cadre de notre recherche, le participant qui se retrouve dans cette catégorie d'orientation l'est très peu, compte tenu du fait qu'il n'y a pas eu un détachement complet de ses traits culturels d'origine au profit de ceux de la société d'accueil. Il s'agit plutôt dans son cas d'une appropriation conjoncturelle de la culture des autres groupes ethniques du milieu de formation de la société d'accueil dans le but de tirer son épingle du jeu pour réussir les cours. Il s'agit des astuces mises en place par ce participant à la suite de l'observation de son milieu de formation aux fins de mieux s'y accommoder pour ne pas se voir exclure de son programme. Par exemple, les interactions que Berthony a eues, de son côté, avec ses pairs peuvent être identifiées comme de l'*assimilation*. Il a pu augmenter sa moyenne à 3,2 en mettant de côté ses méthodes d'études pour adopter celles des ÉQC.

La dernière orientation d'acculturation privilégiée par les répondants est le type *individualisme*. Selon ce type d'orientation, l'immigrant se définit et définit les autres en tant qu'individus plutôt comme membres d'un groupe culturel groupal. Il réfute, en d'autres termes, la perception catégorisant les individus pour percevoir les autres comme des personnes uniques avec leurs caractéristiques propres. Citons, entre autres, le cas de Romel qui endosse cette orientation acculturative en milieu de formation de la société d'accueil. Ce dernier se distingue des intégrationnistes, des assimilationnistes et des marginalisés retrouvés dans le cadre de la présente étude, étant à l'aise avec tous ses collègues québécoises et québécois ainsi que des immigrants et immigrantes d'autres origines. Il ne désire pas de se rapprocher de sa propre communauté étudiante, perçoit que la solidarité entre les membres de son groupe ethnique est faible. Il perçoit sa socialisation comme quelqu'un qui connaît bien les différents services de son nouveau milieu et qui n'a jamais été l'objet d'aucune discrimination de la part de ses pairs. Il souligne que ce sont ses caractéristiques personnelles, ses compétences et ses habiletés individuelles qui lui ont permis de réussir dans son nouvel environnement à travers l'observation de la manière d'agir de ses pairs. Selon lui, ses atouts lui ont permis aussi de mieux fonctionner avec ses pairs tout au long de son cheminement au programme de 2e cycle en administration. Il estime, par ailleurs, que le mot intégration est trop fort pour qualifier son accommodement au programme de l'établissement de formation de la société d'accueil. Il se réfère plutôt à la notion d'acceptation pour parler de sa réussite dans les cours et de ses interactions avec ses pairs ÉQC et ÉIO. Une acceptation qui pourrait être qualifiée d'*individualisme*, car, il a mis temporairement de côté ses traits culturels d'origine pour faire son petit bonhomme de chemin à son programme de formation dans la société d'accueil en valorisant les pratiques culturelles des autres groupes ethniques d'étudiants.

Je crois que j'ai réussi à me faire accepter ici [...], je ne suis jamais arrivé à m'intégrer. La preuve est simple, j'ai laissé l'université et je ne peux pas dire que j'ai un ami [...]. Mon acceptation peut être

considérée comme accomplie, car tous mes camarades d'études connaissaient mon prénom [...]. Le meilleur atout est de faire semblant de mettre de côté ses propres valeurs culturelles pour embrasser celles des autres. De cette manière, ils vont vous accepter dans leur équipe.  
(Romel)

Dans ce cadre de figure, nous pouvons insinuer en partie qu'il s'agirait de l'observation et de l'apprentissage du mode de comportement de l'autre pour un meilleur accommodement entre pairs étudiants et à l'environnement d'accueil, puisque ce participant arrive à se faire accepter d'autres groupes ethniques de son milieu de formation. Toutefois, l'acceptation de ce répondant par ses pairs ÉQC et ÉIO n'a pas été fait au prix du rejet total de sa culture d'origine ni de l'adoption véritable des traits culturels des autres groupes en présence, mais plutôt grâce à des stratagèmes liés probablement à son tempérament. «Le meilleur atout est de savoir jouer de la comédie ou de l'hypocrisie pour se faire accepter quoi!», lâche-t-il.

Parallèlement, aucun répondant n'a adopté le type d'orientation séparation avancé par Bourhis et al. (1997) pour comprendre l'attitude de l'immigrant au contact interculturel dans un nouveau milieu. Rappelons que celui-ci se caractérise pour l'immigrant par la volonté de conserver ses traits culturels d'origine tout en refusant la culture et les rapports avec les autres membres de la société d'accueil. Toutefois, nous avons pu identifier plusieurs facteurs à la base des stratégies acculturatives adoptées par l'échantillon. Parmi lesquels citons : l'implication du sujet dans des activités sur le campus ou hors du campus, les efforts mis en œuvre pour travailler en équipe et réussir les cours, les regroupements entre pairs étudiants qui dépendraient souvent de l'esprit d'ouverture de l'étudiant immigrant et l'étudiante immigrante, mais qui seraient globalement plus marqués entre les étudiantes et les étudiants immigrants haïtiens. Cette perception nous permet de repérer précisément quatre des cinq orientations d'acculturation développées par Bourhis et al. (1997), comme nous l'avons montré. Nous retenons que les participants et participantes qui endossent les orientations intégrationniste, assimilationniste et individualiste éprouvent le désir de se



rapprocher de leurs pairs, mais la finalité d'un tel rapprochement ne dépend pas uniquement d'eux. Étant informé des orientations d'acculturation endossées par nos sujets et aussi de la qualité avec laquelle ils et elles interagissent entre eux et aussi avec leurs pairs ÉQC et ÉIO, nous présenterons dans la prochaine section la description du type de relations entretenu par les participants et participantes au regard de leur orientation acculturative en milieu de formation de la société d'accueil.

### 3. LA DESCRIPTION DU TYPE DE RELATIONS DE L'ÉCHANTILLON EN FONCTION DE SON ORIENTATION D'ACCULTURATION

Lorsque nous tentons de décrire le type de relations que la population cible entretient avec ses pairs en milieu de formation de la société d'accueil, nous remarquons que le même ordre de préférence dans les l'orientation d'acculturation adoptée se retrouve pour tous les participants à la présente recherche. Ces derniers sont encore prompts à privilégier l'orientation *intégration* tandis que les orientations individualisme, marginalisation et assimilation sont tributaires des contacts interculturels entre les ÉIH et leurs pairs ÉQC et ÉIO. Donc, pour répondre à notre deuxième objectif qui vise la description du type de relation de l'échantillon au regard de l'orientation acculturative adoptée par nos sujets en milieu universitaire québécois, une dimension essentielle a été observée : la concordance ou la discordance des relations de l'échantillon. Nous décrirons synthétiquement les propos recueillis de nos répondants pour tenter d'apprécier l'effet de l'impact des interactions d'ÉIH entre eux et aussi avec leurs pairs ÉQC et ÉIO au regard de leur accommodement au milieu de formation de la société d'accueil. De plus, les contraintes aux accommodements ethniques par l'implication de nos répondants dans des activités diverses sur le campus et hors du campus de la société d'accueil seront qualifiées en fonction des propos obtenus à cet effet lors des entrevues. Pour plus de lumière, l'idée sera de faire ressortir les perceptions de l'échantillon au regard des conséquences relationnelles avec leurs

pairs fréquentant le même milieu de formation qu'eux (opposition catégorique aux changements ouverture aux autres groupes ethniques, refus d'adaptation, existence de conflits, absence d'amitié, pour ne citer que ceux-là) ainsi que de l'effet de l'impact des interactions interculturelles vécues (les sentiments suscités à travers les échanges interculturels, points forts ou faibles).

### 3.1 L'aspect conflictuel des relations de l'échantillon

Dans le guide d'entrevue, en plus de l'aspect *qualitatif* de l'accommodement en milieu universitaire québécois, les interactions entre ÉIH et ÉQC ainsi qu'ÉIO sur le campus ou hors du campus ont aussi été explorées sous l'angle de leur *impact*. Pour commencer, plusieurs questions s'intéressaient à la perception de conflits et de problèmes intergroupes, sans se référer explicitement aux expériences vécues par les sujets (Q.16, 17 et 20). À un niveau purement descriptif, certains de nos participants estiment qu'il n'existe pas de problèmes particuliers qui puissent générer des crises d'angoisse au sein de l'établissement de formation fréquenté par rapport aux interactions entre les ÉIH et leurs pairs ÉQC et ÉIO dans leur programme d'études, tandis que d'autres pensent le contraire. Ces derniers se sentent plus stressés et moins confiants que d'autres en démarrant le programme dans l'établissement de formation de la société d'accueil. Ce fut le cas de Berthony qui fait référence à des difficultés encourues au cours de son cheminement au programme. Adoptant une orientation *assimilationniste*, ce participant a confié qu'il a pu expérimenter la définition du mot *stress* au cours de ses deux ans d'études par rapport à l'attitude des autres groupes ethniques d'étudiants, sans pointer du doigt un en particulier.

Moi avant même de venir ici, j'ai pu vérifier la définition du mot de stress dans un dictionnaire. Mais ici, je l'ai vécu tellement que je n'ai point besoin d'aller chercher la définition du mot stress dans un

dictionnaire. Je comprends bien ce que cela signifie ici par rapport au cours et au comportement de certains de mes compagnons d'études durant les cours! (Berthony)

Berthony en a profité pour noter que le stress qu'il a pu vivre au cours de son cheminement au programme lui a permis de développer des plans d'action pour qu'il puisse s'entendre mieux avec les autres personnes tant sur le campus ou ailleurs. Ainsi, il stipule:

Moi je suis quelqu'un qui adore le compromis. Je n'aime pas être perdant, je préfère trouver un compromis. Si difficile que soit la situation, je ne vais pas m'engager dans une discussion au cours de laquelle la personne va se sentir : soit blessée [...]. Il est vrai que certains comportements étaient désagréables, mais je pense que cela en a valu la peine aussi pour comprendre le fonctionnement des autres personnes, parce que c'est la même chose, j'étais en train de les vivre pendant que j'étais aux études. Quand je serai dans une compagnie, je vais les vivre aussi. Cela m'a permis aussi de développer des plans d'action, c'est-à-dire, comment gérer les individus en fonction de ses objectifs et de ses intérêts. (Berthony)

Sept participants évoquent directement les préjugés et les stéréotypes dont sont l'objet les ÉIH. Cela peut être considéré comme autre raison permettant d'expliquer les problèmes particuliers qui puissent engendrer des crises d'angoisse au sein de l'établissement de formation fréquenté par rapport aux interactions avec leurs pairs étudiants. À cet égard, Martine qui présente une orientation *marginalisation* confirme qu'elle vit assez fréquemment des crises d'angoisse dans les cours en raison du fait que ses pairs refusent de travailler en équipe avec elle.

Patrick, qui affiche un profil intégration, explique comment il a fait pour surmonter les crises d'angoisses vécues à l'établissement de formation fréquenté par le biais de l'évaluation de ses capacités. Cet extrait du verbatim de Patrick démontre clairement les prouesses qu'il a eues en surmontant les crises d'angoisse au cours de son cheminement au programme grâce à ces tactiques:



D'une manière générale, tous les étudiants vivent souvent des moments de stress ici. Cependant, pour ce qui me concerne, j'en ai vécu assez souvent ici. Mais, lorsque je suis arrivé dans ces situations difficiles, j'essaie toujours d'évaluer de mes capacités (forces et faiblesses) pour prendre les dispositions appropriées. Je peux dire qu'avec cette stratégie j'arrive toujours à être victorieux. (Patrick)

Par contre, Angelot qui présente une orientation *intégration* se déclare stressé par rapport au rythme de travail des étudiants québécois dans son programme d'étude comparativement au sien. Cet extrait de son verbatim fait état de son interrogation et de son inquiétude par rapport à son propre rythme de travail qu'il estime un peu lent par rapport à ses pairs ÉQC:

C'est un peu difficile d'aborder les études supérieures comme un Québécois. Parfois quand on donne un devoir pendant une semaine, puis cinq jours passent, toi, tu n'as même pas encore commencé, pourtant, quand tu vois les autres étudiants, eux, ils commencent à rédiger pour remettre [...]. Je me demande parfois: «pourquoi je suis comme cela, pourquoi ils sont si rapides et moi je suis aussi lent» (Angelot)

Angelot, qui adopte une orientation *intégration*, a par ailleurs exprimé sa déception par rapport à l'une de ses notes qui, dit-il, n'était pas très satisfaisantes compte tenu du fait qu'il a mis beaucoup trop de temps pour réfléchir et rédiger les réponses lors d'un examen en salle en rapport à son rythme de travail.

C'est peut-être la situation de tous mes collègues qui viennent de l'extérieur. Ils sont plus lents que les étudiants qui ont fait un baccalauréat ici. Ils devraient aller beaucoup plus rapide. C'est peut-être l'endroit où l'on a fait la formation initiale. Le système éducatif n'est pas pareil comme ici. (Angélot)

Il confie qu'il est assez souvent stressé au cours de son cheminement au programme en génie civil notamment quand il devait rédiger un devoir, quand il devait passer un examen sur table, pour ne citer que ceux-là.

Je ne sais pas si c'est lié à moi ou pas, mais je suis souvent stressé dans

mon programme [...]. Parfois, je me demande ce que je dois faire. [...]. Pour résoudre ce problème, parfois, je laisse le travail pour prendre un peu d'air, parfois j'en parle aux autres étudiants [...] j'appelle aussi un ami pour en parler un peu [...]. Tous me racontent qu'eux aussi ils vivent parfois des crises d'angoisse dans le cours. Au moins cela me rassure, cela me calme un peu sachant que je ne suis pas le seul à être stressé dans ce programme. (Angelot)

Solange, qui présente une orientation *marginalisée*, a elle-même confié qu'elle a eu souvent de crises d'angoisse et d'anxiété au cours de son cheminement au programme. Cependant, ces crises sont surtout liées à la solitude liée à la vie sur le campus et aux comportements à son endroit de certains pairs étudiants d'autres origines et non aux exigences des cours.

Il y a beaucoup de solitude affective et d'isolement qui se vivent en parallèle. C'est bien dommage! Cela m'angoisse un peu par rapport à la solitude inhérente au fait de vivre toute seule en résidence surtout qu'on est habitué à plus de gens en famille [...] ». Cela me dérange aussi l'attitude de certains ÉQC, ils ont tendance à me regarder de travers soit dans une discussion en salle ou dans d'autres circonstances [...]. Tout cela me rend très anxieuse au point où je me sens un peu perdue dès fois [...]. (Solange)

Elle fait toutefois remarquer que ce serait naïf de la part de ses compatriotes s'ils pensent qu'ils ne seraient pas stigmatisés en arrivant dans un nouvel environnement. Elle déclare constater que les gens d'ici sont moins patients avec les étudiantes et étudiants immigrants notamment ceux de la communauté haïtienne fréquentant le milieu de formation de la société d'accueil. Constatation partagée par James qui, rappelons-le, présente aussi un profil modestement *marginalisé*. Ce dernier confie qu'il se sent un peu freiné ici dans certaines activités à cause de son origine ethnique. Ainsi, il explique cette forme de ségrégation dont est l'objet un EIH au milieu de formation de la société d'accueil en ces termes:

Je n'ai jamais été stigmatisé pour ma couleur, ni pour mes valeurs ni pour rien. Parfois je me sens un peu [...] ou pas stigmatisé, mais un



peu freiné parce que je suis Haïtien [...]. J'étais dans un groupe de travail. Au commencement, quand je me suis présenté en disant que je suis Haïtien, sincèrement je voyais dans le visage des gens une envie de m'écarter et de me mettre en quarantaine. (James)

Somme toute, nous avons vu dans cette section les contraintes liées à la tendance à l'accommodement de l'échantillon en milieu de formation de la société d'accueil. Ces contraintes peuvent être dues par plusieurs facteurs notamment au stress vécu par nos répondants dans les cours ou en contact avec d'autres groupes ethniques d'étudiants dans l'établissement de formation fréquenté. Si dans ce cas de figure, le stress d'acculturation peut générer des aspects négatifs pour le sujet qui les vit dans la société d'accueil, il peut aussi être une source positive et créative pour lui. Ce qui nous amène à présenter maintenant dans les prochains paragraphes les aspects positifs du stress acculturatif par rapport à la tendance à l'accommodement dans l'établissement de formation fréquenté par nos sujets.

### **3.2 L'aspect harmonieux des relations de l'échantillon**

Si le contact interculturel peut générer des conflits intergroupes, des crises d'angoisse tant au niveau interne qu'externe, il peut aussi mettre en exergue la capacité d'adaptation de l'immigrant, son esprit d'ouverture et par la même occasion la construction de son identité. Nous sommes conscients qu'une expérience universitaire dans un pays autre que celui d'origine peut occasionner un bouleversement qui toucherait l'immigrant tant sur le plan social, culturel et académique, et cette situation pourrait provoquer un choc culturel voire un sentiment de rejet par les autres groupes ethniques. Voilà pourquoi mises à part des questions s'intéressant à la perception de conflits et de problèmes intergroupes pour pouvoir déceler les relations problématiques nées du stress vécu par les participants dans leur milieu de formation, d'autres questions y ont été posées aussi dans notre guide d'entrevue. Ces questions visaient à comprendre comment les sujets arrivent à établir des relations harmonieuses pour surmonter les crises d'angoisse sur le



campus et hors du campus notamment dans leur programme par rapport au cours et aussi par rapport aux interactions avec leurs pairs étudiants. Cinq participants se démarquent de cette *fatalité* du stress en milieu de formation de la société d'accueil. Le fait de se sentir toujours bien dans sa peau et d'avoir une bonne perception des relations avec les divers groupes ethniques en présence dans cette société d'accueil semble être décisif en situation de crise de ces participants. Comme l'affirme Romel qui a délibérément choisi d'éviter de ne pas se sentir proche des groupes ethniques de son pays d'origine dès son arrivée au milieu de formation de la société d'accueil pour privilégier ses rapports avec les ÉQC et les ÉIO. Il s'agit là d'une acceptation d'emprunt culturel que Bami (2000) associe à l'assimilation où Romel a délibérément choisi d'imiter les traits culturels des autres groupes ethniques pour mieux s'accommoder dans son nouveau milieu.

Je n'ai retenu aucun contact avec les ÉIH au cours de mon passage à l'UdeS, car, nous les Haïtiens, l'esprit de solidarité n'est pas notre point fort. Cependant, du point de vue de camaraderie, ça a toujours été bien avec les autres étudiants. J'ai eu de très bons rapports avec les Québécois et les immigrants venant ailleurs. Je crois que ma façon de voir les choses m'a beaucoup aidé à comprendre les autres et à vivre avec eux sans stress ni aucun souci [...]. Je pense que la façon dont je me suis comporté envers les autres étudiants m'a beaucoup aidé à terminer mon programme en beauté avec mes autres compagnons d'études (Romel qui présente une orientation individualiste).

Abondant quasiment dans le même sens, Berthony qui présente une orientation *assimilation*, a confié que c'est son attitude qui lui a permis de surmonter toutes les crises d'angoisse vécues au cours de son cheminement au programme. « Je suis aussi quelqu'un de très résilient [...]. Ma résilience a eu raison des situations stressantes vécues ici. Si difficile que soit le stress vécu ici, il a été pour moi des sources de motivation pour m'aider à aller de l'avant pour réussir mes cours ». Il a saisi l'occasion pour faire savoir que cette même valeur lui a permis de tisser beaucoup de relations amicales avec ses pairs étudiants de la même origine que lui et aussi des Québécois et immigrants venant ailleurs.

Pour sa part, Solange qui présente une orientation marginalisée confie qu'« Il y a beaucoup de stress ici, mais il faut dépasser tout cela pour réussir ». Selon elle, en guise de la déstabiliser, les stress et les anxiétés qu'elle est en train de vivre ici au cours de sa formation dans cet établissement universitaire de la société d'accueil l'encourage à ne pas baisser les bras ni à se laisser intimider par ses pairs étudiants jusqu'à la concrétisation de ces objectifs, en incitant ses compatriotes à se renseigner toujours auprès des gens qui sont plus avancés qu'eux comme stratégie d'intégration au milieu de formation de la société d'accueil.

De son côté, James qui présente la même orientation acculturative que Solange affirme qu'il n'a rien laissé entraver les objectifs qu'il s'est fixés en démarrant ses études dans la société d'accueil. Ainsi, il déclare:

Je suis quelqu'un de très administratif : si j'étudie, j'ai mon temps pour cela [...]. Je ne laisse rien tels le stress, les discriminations, *what ever*, me déranger dans mes études [...]. Cela m'a aidée à réussir mon programme, j'ai même terminé dans un temps record, je n'ai même pas atteint les six sessions requises dans le cadre de mon programme de maîtrise en éducation physique et sportive. (James)

Pour conclure, nous avons mis en lumière une perception généralisée du profil d'acculturation de nos sujets suivant le stress vécu en milieu de formation de la société d'accueil. Deux aspects ont été considérés dans le cadre d'une telle démarche. D'un côté, les étudiants rencontrés qui se sentiraient marginalisés par les changements encourus au milieu de formation de la société d'accueil auraient tendance à vivre des relations problématiques (Bourhis *et al.*, 1997). De l'autre côté, ceux qui accepteraient de se mélanger avec les autres groupes ethniques de l'établissement de formation de la société d'accueil auraient tendance à vivre mieux les crises d'angoisse rencontrées au cours de leur cheminement à leurs programmes respectifs en établissant des relations harmonieuses avec leurs pairs pour y réussir. Ces relations harmonieuses résulteraient de l'établissement d'un accord entre les orientations d'acculturation des différents groupes en présence (Bourhis *et al.*, 1997).



Dans cette optique, *l'intégration, l'assimilation ou l'individualisme* réciproques mèneraient, selon ces auteurs, à des relations intergroupes surtout harmonieuses. Nous ne pouvons pas parler de réciprocité au niveau des relations entre les ÉIH et leurs pairs ÉQC et ÉIO, car, tel n'était pas le but de la présente étude. Nous ne pouvons pas non plus dire que les ÉIH sont beaucoup plus stressés dans certains contextes du campus ou hors du campus, les expériences étant très différentes les unes des autres. Étant dénoncée par certains comme problématiques, l'intégration des ÉIH est toutefois jugée comme satisfaisante par l'ensemble de nos répondants. Nous retenons néanmoins que le désintérêt et l'hypocrisie, une attitude défensive en contact interculturel, sont autant de facteurs qui ressortent de certaines de nos entrevues, mais qui ne permettent pas d'insinuer avec exactitude si les accommodements des ÉIH en milieu de formation de la société d'accueil et les interactions de ces derniers avec leurs pairs ÉQC et ÉIO reflètent réellement le type d'orientation intégration. Connaissant maintenant mieux la qualité et les impacts des accommodements des ÉIH en milieu de formation de la société d'accueil par rapport aux interactions avec leurs pairs ÉQC et ÉIO, il importe à présent de comprendre les stratégies mises en œuvre par nos sujets pour l'atteinte de ces résultats.

### **3.3 Les stratégies relationnelles adoptées en fonction du type d'accommodement**

Pour explorer les relations que les répondants entretiennent avec leurs pairs étudiants dans le cadre de leur accommodement en contexte d'apprentissage en milieu universitaire de la société d'accueil, plusieurs variables ont été soulignées par nos sujets. Ces variables permettent de déceler les stratégies mises en œuvre par les participants pour leur accommodement en milieu de formation de la société d'accueil. Nous passerons, toutefois, en revue seulement quelques-unes dans le cadre de la présentation de ces résultats.

Si nos sujets font remarquer qu'ils ne vont pas changer leurs pratiques culturelles pour les autres traits culturels en présence parce qu'ils ont changé de



société, par contre, ils expriment leur volonté de ne pas s'opposer catégoriquement aux changements ni de se mettre à l'écart des autres groupes ethniques présents de l'environnement d'accueil. Ils estiment que les ÉIH doivent faire preuve d'esprit d'ouverture vis-à-vis des différentes cultures en présence dans le milieu de formation de la société d'accueil. Un tel esprit d'ouverture se traduirait par la manière d'interagir avec les autres groupes pour s'intégrer dans un milieu qui se diffère de leur confort habituel. Donc, de telles attitudes adoptées par les sujets pourraient se référer à leur accommodement au milieu de formation de la société d'accueil.

En outre, le fait d'éviter de se replier sur soi-même en s'impliquant activement dans les diverses activités de la société d'accueil tant sur le campus ou hors du campus est régulièrement mis en exergue par les répondants pour expliquer cet état d'accommodement au milieu de formation de la société d'accueil. Bien que certains admettent que la réussite totale de leur accommodement ne dépend pas complètement d'eux, mais aussi des autres groupes ethniques en présence, tout en reconnaissant que ces derniers ont chacun leur spécificité.

J'estime que mon intégration ici est satisfaisante! Je sais comment tout fonctionne dans mon université. Je sais quoi faire pour réussir mes cours et je sais aussi comment me comporter quand je suis dans un lieu public où il y a d'autres personnes qui ne partagent pas les mêmes valeurs culturelles que moi [...]. C'est certain, mon intégration aurait pu être mieux, mais cela ne devrait pas être reposé que sur moi. Cela impliquerait aussi l'apport des différents groupes qui fréquentent le même environnement que moi. (Martine)

Cette répondante en a profité pour indiquer qu'elle pense avoir fait tout ce qu'elle devait faire pour parvenir à son accommodement au milieu de formation de la société d'accueil. Elle encourage ses pairs étudiants haïtiens à persévérer dans leurs études pour réussir, à faire preuve d'autonomie pour être capable de travailler seuls, d'être très débrouillards et assez ouverts d'esprit, car, selon elle, «Ce serait une façon pour eux de s'intégrer à leur manière [...]. Ils doivent savoir que tout le monde ne voit pas les choses de la même manière qu'eux, tout le monde n'a pas

les mêmes mœurs et coutumes qu'eux [...]».

Pour sa part, Angelot confirme son accommodement académique en dépit de certaines difficultés liées à son personnage. «Je suis une personne très réservée de personnalité, c'est ce qui m'empêche d'avoir beaucoup plus d'amis que ce que j'ai déjà ici. Mais pour ce qui est de ma formation, je m'intègre assez bien: j'ai eu qu'une seule mention *B*, les autres cours, j'ai eu un *A* pour eux». Il a encouragé ses compatriotes étudiants à ne pas rester dans leur petit coin, particulièrement dans le domaine du génie, mais à se lier davantage d'amitié avec les autres groupes ethniques de la communauté étudiante tant dans leurs programmes qu'ailleurs pour réussir les cours dans la société d'accueil. «Quand on a un problème, il faut l'exprimer, il ne faut pas rester à l'écart pour trouver une solution», ajoute-t-il.

Parallèlement, d'autres variables que celles évoquées ci-dessus paraissent entrer en ligne de compte pour caractériser la situation d'accommodement en milieu de formation de la société d'accueil des étudiants rencontrés. Le fait d'être à l'aise dans un environnement multiculturel et de savoir emprunter des traits culturels des autres groupes en présence semble jouer un rôle prépondérant dans la volonté de s'ouvrir à la culture de ses pairs étudiants, comme l'affirme Michel. Ce dernier estime que son accommodement est une réussite plus d'un an après son établissement au Québec tant sur le plan social qu'académique. Selon lui, une telle réussite réside de son attitude au fait qu'il a appris à s'adapter à toute sorte de situations.

Ce qui fait le succès de mon intégration, c'est que je suis prêt à apprendre de nouvelles choses, à comprendre les autres. Il y a des choses que je ne savais pas au départ, arrivé, ici au Québec je les vois, j'entends, j'écoute les autres, finalement je me suis adapté et j'ai beaucoup d'amis québécois et des amis venant ailleurs. (Michel)



Parallèlement, dans d'autres cas, les stratégies d'accommodement des répondants correspondraient plutôt à l'adhésion aux systèmes de valeurs de l'autre ou à une opposition farouche aux changements. Lesquelles stratégies résulteraient d'un accommodement social au milieu de formation de la société d'accueil par la manifestation d'un très grand intérêt à la culture de l'autre ou à un refus catégorique de ne pas s'impliquer aux activités de son nouvel environnement. Comme l'ont souligné quatre des personnes rencontrées, le peu d'accommodements de certains Haïtiens qui sont ici serait très probablement lié à leur refus aux changements et leur attachement à leurs traits culturels d'origine.

Concrètement, l'attitude de certains de mes compatriotes ici est à se plaindre. Ils s'accrochent un peu trop à la tradition [...]. Ils préfèrent rester dans un petit coin ici en s'adonnant qu'aux études. S'ils prenaient le temps de s'impliquer un peu dans d'autres activités ici, cela faciliterait mieux leur intégration. (Ronald)

Cette importance accordée à la tradition et à l'attachement culturel du pays d'origine dans l'accommodement au milieu de formation de la société d'accueil, tous, y ont fait référence à un moment ou à un autre, à l'exception de Berthony, de Romel, de Ronald et de James. Ces derniers estiment important de se rapprocher vers d'autres groupes ethniques de leur milieu de formation pour enrichir leurs bagages culturels et intellectuels.

D'un autre côté, quand il y a résistance aux changements interculturels, des crises d'angoisse peuvent être encourues sous diverses formes par l'individu qui est en train de vivre le processus de ces changements. Dans le cadre de nos entrevues, ce cadre de figure ne semble pas s'appliquer à nos sujets. Ces derniers n'ont pas confirmé clairement s'ils ont été directement stressés ou stigmatisés en vertu du comportement de certains pairs étudiants. En d'autres termes, leur discours ne permet pas de dire que ces derniers ont été formellement mis à l'écart par les autres groupes ethniques d'étudiants durant leur processus d'apprentissage en milieu de formation de la société d'accueil. À l'exception de James, de Solange et de Martine



qui ont affirmé que les autres groupes ethniques d'étudiants ne voulaient pas travailler avec eux dans leur programme respectif sans savoir sur quelle base se fonde leur préjugé vis-à-vis d'eux. Toutefois, d'autres ÉIH confirment avoir vécu des crises d'angoisse durant leur cheminement dans leur programme respectif, mais cela n'a rien à voir au fait qu'ils soient marginalisés ou pas dans leur établissement de formation. Comme l'indique si bien Patrick, un étudiant au 2<sup>e</sup> cycle en administration, «le fait de vivre du stress dans les cours ou dans d'autres situations de la vie est quelque chose qui est commun à tout le monde». Maintenant, nous tenterons d'établir dans la prochaine section des relations entre les orientations d'acculturation de nos répondants en fonctions de certains facteurs.

#### 4. L'ÉTABLISSEMENT DE RELATIONS ENTRE LES ORIENTATIONS D'ACCULTURATION DE L'ÉCHANTILLON SUIVANT CERTAINS FACTEURS

Pour pouvoir mieux établir des relations entre les orientations d'acculturation de nos répondants par rapport à leur accommodement en milieu de formation de la société d'accueil, plusieurs facteurs ont été pris en compte à travers les données recueillies. Il s'agit des facteurs personnels où seront pris en compte les attitudes, les comportements, les croyances et les valeurs de nos sujets; des facteurs familiaux où seront mis en exergue l'âge à l'immigration, la situation matrimoniale et le type d'immigration dans la société d'accueil; des facteurs environnementaux où seront mises en relief les pratiques et l'insertion sociales au milieu de formation de la société d'accueil.

##### 4.1 En fonction des caractéristiques personnelles du sujet

Nos répondants accordent une place de choix à leur personnalité dans leur démarche d'accommodement en milieu de formation de la société d'accueil. Pour sept d'entre eux, le fait de pouvoir mettre en exergue leur esprit d'ouverture pourrait être très bénéfique au niveau de contacts interculturels positifs avec les autres groupes

ethniques de l'établissement de formation fréquenté pour un meilleur accommodement.

En général, je me donne quelque temps d'observation, mais mon côté ouvert fait que je ne prends pas beaucoup de temps pour aller vers les autres et essayer de comprendre mon environnement. D'ailleurs, c'est en allant vers les autres que je vais les aider aussi à s'adapter ici. (Youdeline qui affiche une orientation *intégration*)

Cette dernière en a profité pour souligner d'autres caractéristiques de sa personnalité qui ont facilité sa réussite à son cheminement au programme du milieu de formation de la société d'accueil. «Je suis aussi une personne très disciplinée, puis une personne très déterminée, responsable [...] et très persévérante aussi [...]. Ces qualités, je les ai beaucoup exploitées au niveau de ma réussite académique et sociale ici», renchérit-elle.

Pour trois autres, le fait de ne pas être une personne timide, d'être capable de se mélanger avec les autres et d'avoir fait le choix d'une discipline peu familière pour entamer ses études supérieures peut-être très positif dans le cadre de l'accommodement à l'établissement de formation fréquenté. Par exemple, James, qui présente une orientation *modérément marginalisée*, décrit sa personnalité en ces termes

Ce n'est pas dans notre nature, en tant que personne qui travaille dans le domaine de l'activité physique d'être timide, de s'isoler dans un coin; on avance vers les gens. On est toujours accompagné des autres groupes étudiants ici [...]. J'ai aidé pas mal de personnes quand ils étaient déprimés ici, je leur faisais des plans d'activités physiques, car cela aide beaucoup. De plus, dès que les autres m'entendent dire que je fais une maîtrise en éducation physique et sportive, ils laissent tout ce qu'ils étaient en train de faire pour m'écouter. (James)

Par contre, deux autres pensent que le fait d'être capable de profiter de son sens d'observation peut très être utile pour son intégration dans un nouveau milieu.

Pour illustrer cela, Berthony qui présente une orientation qui se rapproche de l'assimilation se dit impressionné par le niveau intellectuel de ses pairs étudiants ÉQC et ÉIO, en soulignant que la façon dont ils travaillent dans les cours le motive à donner le meilleur de lui-même. En ce sens, il estime que sa capacité d'observation est d'un très grand atout pour lui dans le cadre de son rapprochement des autres groupes ethniques et de ses implications à son milieu de formation de la société d'accueil.

Je suis une personne qui, de par nature, et, par ma formation initiale en droit, aime observer. J'aime observer les autres gens pour savoir comment m'approcher d'eux et apprendre de leurs habitudes. J'aime aussi m'impliquer dans des activités quand j'arrive quelque part. Il faut s'impliquer, il faut se donner à fond. Il ne faut pas attendre que les autres viennent vers toi. Il faut aller plutôt vers eux pour s'accrocher sur ce qui nous unit et non sur ce qui nous diffère! (Berthony)

Il en ressort que lorsqu'on établit des liens entre les participants suivants des facteurs personnels, nous remarquons que le même ordre de préférence dans les orientations d'acculturation s'y retrouve. La majorité de ces participantes et participant privilégient l'orientation *intégration* plutôt que celles de la *marginalisation*, de l'*individualisme* et de l'*assimilation*. Aucun de nos sujets n'a endossé l'orientation *séparation*.

Si l'intégration est une orientation fortement privilégiée par nos répondants, on voit néanmoins que la proportion pour l'intégration est beaucoup plus grande du côté des garçons que celui des filles dans le cadre de cette présente étude (figure 4).



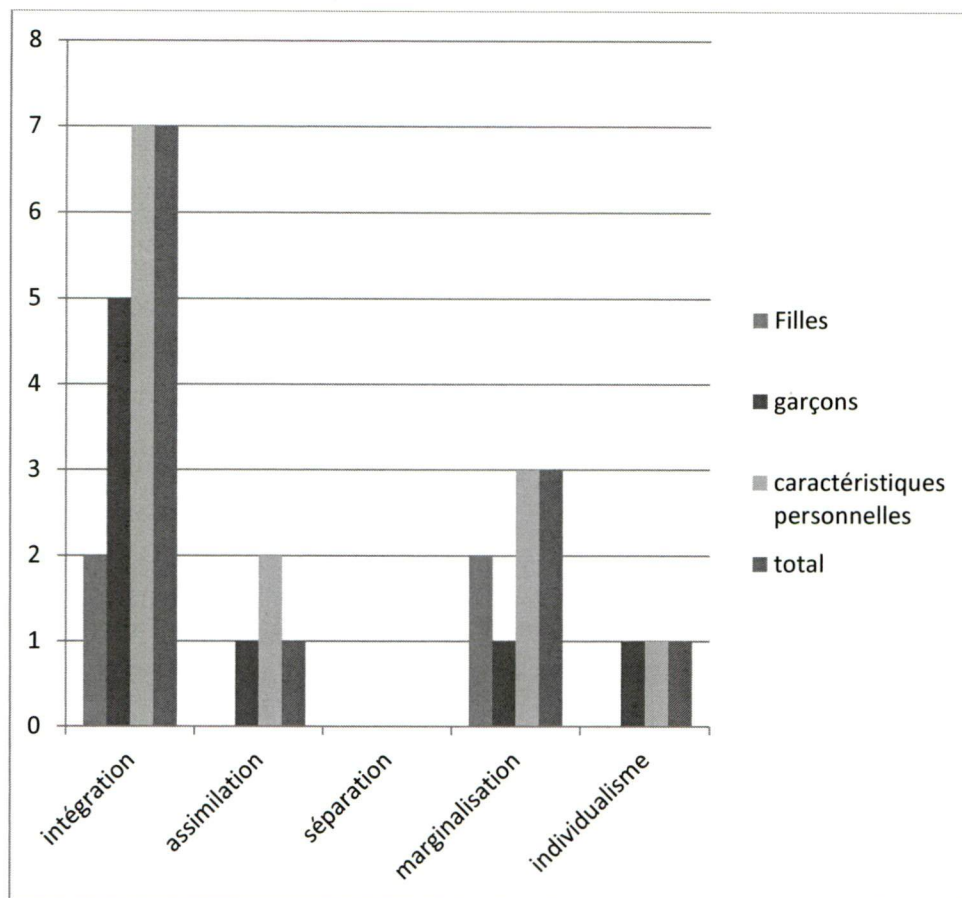


Figure 4 Liens entre les orientations acculturatives des sujets au regard de leurs caractéristiques personnelles et suivant leur sexe

#### 4.2 Par rapport à la situation familiale du sujet

Comment la situation familiale de l'échantillon joue-t-elle un rôle sur son type d'accommodement en milieu de formation de la société d'accueil? En effet, sur le point familial, l'accommodement en milieu de formation de la société d'accueil n'est pas le même pour tous les participants. Celui-ci varie en fonction du statut du répondant, soit s'il est célibataire ou marié, s'il a des enfants ou pas s'il travaille ou pas pendant ces études. S'il est facile pour certains de nos répondants, dont des célibataires, de se faire des amis facilement avec les autres groupes ethniques d'étudiants de leur milieu de formation et de prendre un ensemble de mesures

aux fins d'un meilleur accommodement, pour d'autres, ils doivent tenir compte de leur situation familiale. Ce fut le cas de Mélodie qui a très peu d'amis au niveau de son réseau de contacts dans la société d'accueil, compte tenu du fait qu'elle place en priorité ses études et sa famille. Selon elle, il suffit qu'elle arrive à trouver un juste milieu entre la réussite dans son programme et le bien-être de sa famille, car, la qualité de ses interactions avec ses pairs ÉQC et ÉIO l'importe peu. «Je me moque pas mal de ce que je pourrais tirer de mes échanges avec les autres étudiants tant que j'arrive à réussir mes cours et à trouver du temps pour mon mari et ma petite fille [...]. Ce que je constate ici, chacun s'occupe de ses affaires [...]. Moi aussi j'en fais autant [...]», déclare Mélodie.

De plus, étudier dans un nouveau pays tout en ayant une famille à sa charge est une situation d'autant plus contraignante que la performance académique paraît souvent impossible, nécessitant une adaptation particulière pour y réussir. En effet, sur les douze personnes rencontrées, six d'entre eux ont au moins 1 enfant à sa charge, impliquant des responsabilités familiales et des ajustements en rapport aux activités académiques. Pour y parvenir, certains d'entre eux ont dû s'arranger avec leur conjoint et leur conjointe quant au choix de leur programme d'études et du campus de telle sorte qu'il puisse y avoir au moins un parent avec les enfants à la maison.

Bien avant de nous embarquer aux études, ma femme et moi avons pris le soin de nous informer sur le site de l'UdeS pour être sûrs du programme que nous devons choisir. Nous avons même pris le soin d'appeler au registraire pour avoir une idée de l'horaire des cours afin de faire un choix éclairé qui ne saurait nuire à nos enfants. (Romel)

Ce dernier en a profité pour souligner que lui et sa femme ont eu du succès grâce à cette stratégie, en suivant leurs cours respectifs sans négliger les responsabilités familiales. Il en profite pour ajouter que lui et sa femme ont pu terminer leurs études avec succès au milieu de formation dans la société d'accueil.

D'autres répondantes et répondants ont dû utiliser d'autres stratégies en élaborant un calendrier de travail hebdomadaire en vue de mieux concilier famille/études. Ce fut le cas de Mélodie qui vivait du stress au début de ses études compte tenu du fait qu'elle avait eu du mal à s'organiser dans son programme par rapport à ses responsabilités familiales. Cet extrait de son verbatim en dit long de la manière dont elle organise pour concilier famille/études.

Au cours de ma première session, j'étais complètement submergée par la lecture des documentations envoyées par les profs, par les travaux d'équipe et la préparation des examens, à tel point que je n'avais même pas eu le temps pour moi-même voire ma famille [...]. Ma fille n'arrêtait pas de pleurer à tout bout de champ, car, je lui accordais très peu d'attention [...], j'étais plutôt nerveuse et dépressive [...]. Un jour, je me suis dit que je dois me ressaisir, je dois prendre du temps pour me relaxer et me détendre en famille [...]. C'est que j'en fais, cela a marché [...]. En fin de semaine, mon mari, ma petite et moi, nous faisons désormais une activité en famille, soit, nous allons au restaurant, au parc, en glissade de neige [...]. Cela fait vraiment du bien [...]. (Mélodie)

Tout compte fait, plusieurs facteurs pourraient être mis en exergue pour pouvoir établir des liens entre les orientations d'acculturation des répondants. Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes arrêtés seulement sur deux facteurs soit : les caractéristiques personnelles des répondants et aussi leur situation familiale. Nous avons pu constater qu'il y a une prédominance pour l'endossement d'orientation *intégration* au niveau des interactions des répondants au milieu de formation de la société d'accueil. Chacun des participants essaie d'ajuster sa situation pour mieux s'accommoder dans l'établissement de formation fréquenté qu'il soit célibataire, marié avec enfants ou sans enfants. Ces participants ont tous en commun le souci de s'intégrer dans leur milieu de formation en s'arrangeant et en faisant des efforts nécessaires pour y parvenir.



Somme toute, il me semble que nous pouvons dire, au moment de clore le chapitre des résultats, que notre objectif général a été atteint puisque nous avons réussi à décrire les orientations d'acculturation endossées par les ÉIH au travers leurs interactions entre leurs pairs ÉQC et ÉIO à l'université de Sherbrooke. Nous avons réussi aussi à décrire les types de relations orientation entretenus par ces derniers au regard de la qualité de leurs rapports avec leurs pairs. Dans la majorité des cas, les stratégies utilisées conduisent à des relations harmonieuses. Dans cette partie du travail, nous avons aussi établi des liens entre leurs orientations d'acculturation au regard de leurs caractéristiques personnelles et leur situation familiale. Sans vouloir réitérer les conclusions plus étayées que nous avons faites à la fin de chacune des sections principales, nous pouvons dire, sommairement, que l'acculturation des répondants en milieu universitaire de la société d'accueil est généralement positive et très enrichissante par rapport aux interactions entre l'échantillon et les autres groupes ethniques du milieu de formation fréquenté. Néanmoins, au-delà des tendances globalement positives des ÉIH dans l'établissement de formation fréquenté, nous avons remarqué que des problématiques apparaissent aussi surtout au niveau des interactions dans le cadre des travaux en équipe, lesquelles sont principalement vécues comme une forme de stigmatisation et d'exclusion par les uns ou comme une sous-estimation des capacités intellectuelles et d'organisation des ÉIH par les autres.

De surcroît, nous avons relevé que l'UdeS est très appréciée comme institution universitaire de choix pour se former dans la société d'accueil. Celle-ci est perçue comme très ouverte à la diversité ethnoculturelle et engagée à favoriser l'intégration des immigrants par la promotion des relations interculturelles et l'organisation des cours et des activités y relatifs sur son campus principal. Toutefois, l'attitude de la communauté immigrante haïtienne a été pointée du doigt par les répondants comme problématique dans le sens où bon nombre de ces pairs préfèrent rester dans leur petit coin au lieu de profiter des informations mises à leur

disposition par l'établissement de formation fréquenté pour faciliter leur acculturation dans cet établissement de formation. Ces répondants ont pointé aussi du doigt le peu d'implication de la communauté immigrante haïtienne dans les activités qui se font sur le campus de l'UdeS et hors du campus. Ils ont donc encouragé leurs pairs à ne pas rester dans leur coquille, mais à aller vers les autres pour une meilleure adaptation dans leur nouvel environnement. Finalement, si ces résultats ont permis de répondre à plusieurs questions, ils en ont soulevé peut-être tout autant. Nous nous demandons, en particulier, si les perceptions que nous avons identifiées, de la communauté immigrante étudiante haïtienne au regard de son orientation d'acculturation peuvent influencer l'ambiance d'apprentissage qui prévaut au sein de l'établissement de formation fréquenté, comme le proposait notre hypothèse interprétative. De plus, comment expliquer que les étudiantes immigrantes haïtiennes qui étudient à l'UdeS ont généralement des perceptions plus négatives des contacts interculturels? Enfin, comment expliquer et orienter les actions par rapport aux causes des situations jugées problématiques dénoncées par les participantes et participants? Le chapitre qui suit présentera une discussion autour de ces questions ainsi que les interprétations qui découlent des principaux résultats.

## **CINQUIÈME CHAPITRE**

### **L'INTERPRÉTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS**

Le chapitre traitant de la discussion et de l'interprétation des résultats est celui qui offre une marge de liberté beaucoup plus grande à l'étudiant-chercheur. Si l'interprétation consiste à tirer ses propres conclusions de l'analyse des résultats, la discussion pour sa part, consiste à établir le pont entre l'interprétation des résultats et les travaux antérieurs (Dubois, 2005). L'objectif de l'étude étant de nature descriptive et exploratoire, notre but premier n'était pas de confirmer l'hypothèse voulant que le type d'orientation d'acculturation adopté par la communauté immigrante étudiante haïtienne dans un campus hors métropoles de la société d'accueil se différencie de l'ambiance d'apprentissage de ceux de la métropole. Nous pouvons par contre proposer des interprétations à propos des liens qui peuvent unir les deux composantes étudiées, ce qui sera fait dans ce chapitre. Mais d'abord, nous présenterons les possibilités et les limites des résultats qui concernent la qualité du type des orientations d'acculturation aux contacts interculturels. Nous explorerons ensuite les liens entre le type d'orientation d'acculturation adoptée par les répondants aux contacts interculturels et les perceptions de stigmatisation et de discrimination, ce qui nous permettra de proposer une interprétation concernant les écarts dans les résultats en fonction de leur sexe. Enfin, l'influence des perceptions d'engagement de l'établissement de formation envers la diversité sur les interactions interculturelles sera discutée. Tout en prenant le soin de reconnaître les principales limites de l'étude ainsi que sa portée, cette discussion nous mènera finalement à la question suivante : sur quoi peut-on agir pour maintenir et améliorer les rapports entre les groupes ethnoculturels notamment la communauté immigrante haïtienne sur le campus estrien et faire en sorte qu'ils évoluent le plus positivement possible dans le futur? Les



implications de l'étude pour les milieux de formation ainsi que des pistes d'actions seront présentées dans la dernière section.

## 1. LES LIMITES DES RAPPORTS INTERETHNIQUES

Si nous estimons important de parler des limites des rapports interethniques, cela ne veut pas dire qu'ils soient mauvais dans leur état actuel. Au contraire, nous avons appris que, d'une manière générale, les rapports interethniques sont très fructueux au niveau des échanges entre les ÉIH et leurs pairs en milieu de formation de la société d'accueil. Ces échanges sont qualifiés de *très bons rapports* par la majorité des sujets et très peu de problèmes sont ressortis au niveau de l'analyse des données qualitatives recueillies sur le terrain, laissant croire qu'il y a davantage une sensibilisation aux enjeux du multiculturalisme et aux contacts interculturels comme le fait remarquer Guilbert (2004). Selon Ward, Bochner, Furnham (2001), les difficultés d'accommodement socioculturel de la personne immigrante diminuent avec le temps passé dans la société d'accueil. Nous savons que les ÉIH vivent depuis au moins un an au Québec lorsqu'ils ont pris part à notre étude. Sur cette base, nous pouvons présupposer que les participantes et participants de notre échantillon rencontrent moins de problèmes actuellement qu'à leur arrivée au Canada, ce qui pourrait expliquer, en partie, les résultats obtenus.

Nonobstant, derrière ce tableau globalement positif se dissimulent des difficultés particulières, minoritaires dans la majorité des cas, mais très significatives. Les entrevues ont révélé que la stigmatisation déguisée, les stéréotypes non déclarés et le racisme voilé manifestés subtilement par certains ÉQC à l'endroit de certains participants sont perçus comme un *handicap majeur* au bon déroulement des rapports interethniques positifs et démonstratifs. Ces problèmes viennent confirmer certaines des formes de racisme dont subissent des étudiants immigrants haïtiens en milieu de formation au Québec comme abordées au premier chapitre (Lemay, 1987). En ce sens, nous pouvons dire que le fossé existant des rapports entre les différents groupes ethniques au sein de la population étudiante ne se comble pas

nécessairement au contact entre les groupes. Comme le souligne Lipiansky (dans De Villanova, Hily et Varro, 2001), ce fossé semble être entretenu par des mécanismes de catégorisation qui peuvent être non seulement cognitifs et inhérents au fonctionnement de l'esprit humain, mais aussi qui peuvent être inscrits dans le contexte des relations intergroupes. Selon ces auteurs, ces mécanismes de catégorisation peuvent être fortement marqués par ce contexte de relations intergroupes. À l'instar de Shérif (1971), ces auteurs estiment qu'un contexte de compétition entre deux groupes accentuerait les tendances à la catégorisation et à la production de stéréotypes ainsi que des préjugés. Ceci nous pousse à souligner deux catégories de rapports interethniques (Jarymowicz, 1991) à travers les propos des sujets: 1) Une auto-identification des contacts est faite entre les ÉIH de l'échantillon et leurs pairs issus de leur pays d'origine où ces derniers se sentent comme des frères à travers leurs interactions; 2) Un niveau d'ouverture et de cordialité est fait entre les EIH et les autres groupes ethniques d'étudiants du milieu de formation de la société d'accueil où les lignes de communication et d'échange sont généralement plus ouvertes avec les ÉIO mais plus fructueuses avec les ÉQC. Ce niveau d'ouverture et de cordialité démontre un milieu propice à une bonne coopération intergroupe et à des contacts interculturels intéressants et significatifs.

Quoiqu'ils aient parlé de certains aspects négatifs associés aux contacts interculturels, les répondants ont aussi relaté de nombreux avantages associés à leurs expériences interculturelles. Leurs propos portent à croire pour la majorité d'entre eux que c'est parce qu'ils ont déjà vécu une expérience universitaire dans leur pays d'origine. Ajoutés à ceux-là, leur personnalité et leur esprit d'ouverture leur ont permis d'avoir des interactions interculturelles très enrichissantes et positives en milieu de formation de la société d'accueil. En effet, comme le suggère Morin (1977), les interactions qui remettent en question des actions réciproques modifiant le comportement, la nature des éléments ou des phénomènes en



présence sont ressorties de l'analyse des entrevues. Dans la présente recherche, ces interactions ont été perçues sur le pôle individuel et sur le pôle collectif des contacts entre ÉIH entre eux, entre ÉIH et ÉQC, entre ÉIH et ÉIO en milieu de formation de la société d'accueil. Il s'agit de montrer, à travers ces interactions, les effets productifs des actions réciproques des ÉIH entre eux et de leurs pairs issus d'autres groupes ethniques en milieu de formation de la société, effets que nous avons vus lors de la présentation des résultats qui ont des séquelles contrastés sur leurs apprentissages en milieu de formation de la société d'accueil.

Selon Morin (1977), les actions réciproques découlant de la modification du comportement des phénomènes en présence peuvent être verbales (explications, conseils, rétroaction...) comme nous l'avons vu par exemple avec Berthony qui présente une orientation peu *assimilée*. «Chez nous, nous avons tendance à étudier les notions par cœur sans trop les comprendre, tandis qu'ici, les étudiants sont très pratiques [...]. Quand je discute avec un étudiant Québécois, il m'explique les phénomènes cas par cas», déclare-t-il pour soutenir comment les explications obtenues de ses pairs lui ont bien aidé à réussir les cours et augmenter sa moyenne. À l'inverse, Angelot qui présente une orientation d'acculturation *intégrée* a eu des interactions fortes et reconnaissantes avec ses pairs, celles-ci lui ont permis de comprendre et de surmonter sa lenteur aux examens sur table par rapport à la rapidité des ÉQC en milieu de formation de la société d'accueil. Ces interactions ont créé du sens là où le vide se faisait sentir par rapport au stress qu'il a vécu assez souvent en rapport à sa lenteur durant son cheminement au programme.

Ces actions réciproques peuvent être aussi non verbales (gestes, attitudes, regards, comportement...) comme nous l'avons souligné avec les cas de Martine, de James et de Solange qui présentent une orientation acculturative modérément marginalisée. Ces trois cas font écho aux rapports *Soi-Nous-Autru* développés par Jarymowicz (1991) pour comprendre la création des stéréotypes et des préjugés née des rapports interethniques. Une situation qui est tributaire de *Nous* et à *l'identité sociale*.



Martine, par exemple, confie que les gestes négatifs se sont fréquemment répétés à son égard au cours de son cheminement au programme en milieu de formation de la société d'accueil. «Je suis une étudiante très laborieuse, une fonceuse [...]. Je suis très appliquée [...]. Je respecte les autres [...]. Je me disais un jour: ce n'est pas possible, pourquoi ils refusent de travailler avec moi»? Elle a vécu ces gestes négatifs comme un important rejet sans oser mettre en place des stratégies nécessaires au regard de l'attitude de ses pairs à son égard. Prieur, Jovelin Hanicotte et Blanc (2006) parlent, dans cette optique, de rejet de la différence né de l'incompatibilité des cultures en présence.

Par ailleurs, cette description sommaire des contacts interethniques entre les ÉIH et les ÉQC ainsi que les ÉIO en milieu de formation de la société d'accueil ne pourrait-elle pas s'appliquer aux interactions entre étudiantes et étudiants de différents groupes ethniques? La tendance à la conservation ou pas des traits culturels d'origine et celle du maintien ou pas de la culture d'origine que nous avons trouvée n'évoquent pas forcément un problème majeur, ce que la majorité des répondants n'ont pas manqué de nous souligner. Il semble tout à fait possible de s'accommoder dans un nouveau milieu en se regroupant avec des gens qui partagent ses traits culturels tout en maintenant occasionnellement des contacts avec des membres d'autres groupes ethnoculturels dans l'établissement de formation fréquenté. En ce sens, les analyses n'identifient pas le besoin de chercher à augmenter les contacts entre les ÉIH et les ÉQC encore moins les ÉIO fréquentant le milieu de formation de la société d'accueil.

Pour revenir à la question, nous ne pouvons pas cependant savoir si les résultats auraient été différents en considérant exclusivement les interactions entre ÉIH tout court par rapport à leur acculturation en milieu de formation de la société d'accueil, puisque la grille d'entrevue ne visait pas à comparer les contacts intragroupes. Cela découle de la façon dont nous avons conceptualisé cette recherche: en nous fondant sur la littérature scientifique portant sur la recherche

interculturelle notamment sur les changements nés des contacts interethniques, en particulier sur l'acculturation d'un immigrant dans un nouveau milieu. Nous sommes partie du présupposé voulant que le type de stratégies adopté en milieu de formation de la société d'accueil influence l'ambiance d'apprentissage.

Quand on repense à ce qu'avancent Bourhis *et al.* (1997) au sujet de l'acculturation, nous pensons en particulier que la définition d'une situation acculturative, les attentes par rapport à celle-ci au niveau des rapports interethniques, de même que les codes expressifs à la question migratoire peuvent différer particulièrement entre des personnes issues de l'immigration. En général, un individu aurait tendance à porter un jugement positif des membres de son propre groupe que de ceux des autres groupes ethniques en les catégorisant rapidement (Tajfel, 1972). Dans la présente recherche, ce schème de pensées préétablies est remis en question, compte tenu du fait que les participants émettent à travers leurs interactions non seulement des jugements positifs sur leurs pairs, mais dénoncent aussi leurs points faibles. Par exemple, Patrick estime qu'il entretient un très bon rapport avec ses compatriotes de la communauté estudiantine immigrante haïtienne sur le campus en les exhortant à ne pas se plier sur eux-mêmes pour mieux s'adapter dans leur nouvel environnement. Tandis que Romel affirme que les ÉIH n'ont pas l'esprit de solidarité, laissant croire qu'il ne peut pas compter sur eux dans le cadre de ce que Yim (2000) appelle, un mouvement assidu visant l'incorporation du nouvel environnement à travers des pratiques sociales.

En vertu de toutes ces raisons, nous sommes portée à penser que les rapports de *Soi-Nous-Autru* (Jarymowicz, 1991) peuvent comporter certaines difficultés. Par contre, il faut dire que dans notre échantillon, certains semblent ne pas partager ce présupposé. Par exemple, si pour Angélot la timidité l'a empêché d'avoir de franche collaboration avec ses pairs, et, pour Romel, Berthony, Youdeline, Ronald, David et Michel, leur appartenance ethnique et culturelle n'ont pas changé grand-chose à travers leurs interactions avec leurs pairs en milieu de formation de la société



d'accueil, par contre pour Martine, Solange et James, le fait d'être d'origine haïtienne paraît être à la base des difficultés rencontrées dans le cours de leurs situations interactives au cours de leur cheminement dans leurs programmes respectifs. «Ils ont des idées préconçues vis-à-vis des Haïtiens [...]. Les Québécois hésitent tout le temps à travailler avec nous dans le programme», lance Solange. Ces difficultés perçues par ces sujets permettent de vérifier qu'effectivement, tel qu'avancent Lemay (1987) et Potvin (2007), la communauté immigrante étudiante haïtienne est l'objet de préjugés et de discrimination systémique en milieu de formation de la société d'accueil. Cela voudrait-il dire que la stigmatisation d'un ÉIH relevait du mode de fonctionnement du système éducatif québécois? Est-ce qu'un ÉIH est constamment stigmatisé plutôt qu'un autre dans l'établissement de formation de la société d'accueil? Toutefois, il serait intéressant de savoir si les préjugés dont il est question des propos de ces sujets dépendent uniquement du contexte éducatif.

Nous pensons qu'en outre, la pression sociale en faveur du multiculturalisme et de la promotion de l'interculturalisme au sein de l'établissement de formation de la société d'accueil ainsi qu'une certaine crainte d'être qualifié de raciste, a indubitablement coloré les réponses dans les résultats des entrevues. Toutefois, force a été de constater que malgré des réticences à faire des distinctions au niveau des rapports interculturels entre les ÉIH entre eux, entre les ÉIH et les ÉQC ainsi qu'entre les ÉIH et les ÉIO, la grande majorité a finalement mentionné des défis et des stratégies particulières qu'ils ont dû mettre en place pour s'accommoder en milieu de formation de la société d'accueil, ce qui tend à confirmer que les contacts interculturels suivent un chemin un peu différent de ceux qui impliquent des gens issus du milieu d'accueil.

De même, il est pertinent de se demander si les expériences racontées par les répondants lors de la collecte de données sur le terrain représentent véritablement des exceptions. En fait, on peut penser que oui, car cet échantillon présente sans doute le biais d'être très intéressé aux questions interculturelles, étant donné que la



totalité de ses composantes est issue d'origine autre que celle de la société d'accueil. S'il ne l'était pas, ces répondants auraient-ils voulu prendre part à cette recherche en acceptant de répondre aux questions de notre entrevue?

De plus, il faut rappeler que l'échantillon constitué pour l'entrevue comporte beaucoup plus d'hommes que de femmes soit huit contre quatre. Cette disproportion de genre au niveau de l'échantillon peut contribuer à comprendre pourquoi plus d'aspects négatifs sont ressortis à travers les propos des répondantes contrairement aux hommes quant aux rapports interethniques des ÉIH dans le cadre du processus d'accommodement en milieu de formation de la société d'accueil. Ces résultats rejoignent les écrits abordés au deuxième chapitre. Par exemple, le sexe a une incidence directe sur la façon dont certains immigrants vont s'adapter dans leur nouvel environnement par la maximisation beaucoup plus rapide de leurs chances au regard de leurs pairs (Smith, 2005). En effet, sur quatre femmes interviewées, trois se plaignaient des attitudes négatives dont elles ont été l'objet de la part des autres groupes ethniques d'étudiants contre un homme sur huit interviewés. Peut-être nous aurions pu avoir de résultats différents si nous avions eu une forte proportion de femmes qui participaient à cette recherche plutôt que quatre ou s'il y avait eu une participation équitable des deux sexes soit six femmes et six hommes.

Il convient de rappeler aussi que le nombre de sujets participant à notre échantillon n'était pas représentatif de la communauté étudiante immigrante haïtienne de l'UdeS voire de celle de la province de Québec. Néanmoins, ses caractéristiques s'approchent de notre population de référence, puisque nous avons eu une douzaine de participants pour les entrevues. Il est permis d'extrapoler les résultats avec prudence à la population estudiantine de l'Université de Sherbrooke étant donné que celle-ci n'est pas trop nombreuse. Pour ce qui est des autres universités au Québec, nous ne sommes pas néanmoins en mesure de déterminer la portée de nos résultats. Si nous avions supposé que les ÉIH qui fréquentent un

campus hors métropoles vivent des réalités acculturatives différentes de celles des campus de la métropole, nous ne pouvons ni confirmer ni infirmer cette hypothèse, notre étude n'étant pas comparative. Il faut reconnaître aussi que la dimension régionale de l'étude n'a pas été fouillée et que nous ne pouvons pas parler de résultats à ce propos. Pour cette raison, il serait intéressant, dans une étude future, d'opter pour une approche complexe et comparative entre des campus régionaux et ceux de la métropole.

En dernier lieu, il faut dire que les résultats sont aussi à interpréter avec nuance puisque des termes clés utilisés dans nos instruments de mesure lors des recueils de données sur le terrain n'ont sans doute pas été interprétés ni compris exactement de la même manière par tous les répondants, ce qui a pu jouer sur les réponses obtenues. Nous pensons, en particulier, aux termes *acculturation*, *amis*, *groupes ethniques* et *préjugés* ainsi qu'aux qualificatifs qui les caractérisent. Par exemple, dans les entrevues, certains utilisaient le terme ami en faisant référence à une ou deux personnes qu'ils côtoient dans les salles de classe tandis que pour d'autres, ce terme servait à désigner des étudiants qu'ils leur parlent et en qui ils peuvent avoir confiance pour partager leurs secrets. Tout en portant attention à cela dans les analyses, nous avons tâché de limiter ce biais en validant nos outils au préalable par des étudiants provenant de l'Europe, d'Asie, d'Afrique et d'Amérique. Ces derniers fréquentent le même établissement de formation que nos participants et présentent des orientations diverses venant des régions différentes.

Pour conclure, certaines limites ont été soulevées dans certains paragraphes par rapport aux résultats en général notamment à ceux touchant à la qualité des rapports interculturels des ÉIH. Les principales limites concernent les caractéristiques des échantillons et leur représentativité, la difficulté à quantifier les données recueillies sur le terrain par rapport au choix de nos méthodes de recherche, le manque d'informations à propos du contexte régional ainsi que les significations données par les sujets à certains termes lors des entrevues. La prochaine section se

penchera sur la discussion des données textuelles recueillies lors de notre enquête de terrain. Laquelle discussion permettra de comprendre les problèmes rencontrés par les participants ainsi que leurs causes au cours de leur cheminement en milieu de formation de la société d'accueil.

## 2. LA DISCUSSION DES DONNÉES RECUEILLIES

Lors de l'analyse des orientations d'acculturation des répondantes et des répondants, aidée d'un guide d'entrevue, nous avons considéré deux rubriques en lien à la façon que peuvent présenter les cinq stratégies du MAI de Bourhis *et al.* (1997) dans le but de mieux répondre à notre objectif de recherche et de le valider. Aussi la première rubrique : le maintien de la culture d'origine ; la deuxième rubrique : l'adoption de la culture d'accueil. Suivant ces deux rubriques, nous discuterons de principaux résultats obtenus au regard de deux grandes catégories : 1) causes et conséquences des problèmes rencontrés; 2) rapport et qualité des contacts interculturels. Pour éviter de nous répéter, nous mettrons en commun les informations relevant de la perception du maintien de la culture d'origine et de l'adoption des traits culturels de la société d'accueil et des catégories considérées dans cette partie du travail.

### **2.1. Les causes et les conséquences des problèmes rencontrés par l'échantillon**

L'un des problèmes les plus touchants rencontrés par l'échantillon lors du traitement des résultats des données recueillies sur le terrain est sans doute celui qui se réfère à la façon dont se déroule le mode de contacts interculturels des ÉIH avec leurs pairs d'autres origines notamment avec des ÉQC, lesquels contacts tendent à se pencher beaucoup plus vers l'ethnicité (Gosselin et Lavaud 2001) que vers l'interculturalité (Prieur, Jovelin, Hanicotte et Blanc, 2006). En effet, le mode de contacts interculturels des participants se heurte avec beaucoup plus de difficultés lors



des travaux en équipe ou des études en groupe où l'on assiste à un repli sur soi des ÉIH. Les résultats tendent à démontrer qu'il suffit de peu pour que les individus préfèrent ne pas prendre ces risques avec leurs pairs, mais de rester plutôt dans leur coin au cours de leur cheminement dans le programme en milieu de formation de la société d'accueil. Par exemple, Martine refuse de s'approcher des autres groupes ethniques étudiants de son milieu de formation, compte tenu du fait, qu'elle se heurte assez souvent à leur refus de travailler avec elle.

Chacun est libre d'entrer en contact avec des gens qui lui plaisent ou pas, qu'ils soient de la même culture que lui ou de traits culturels autres que la sienne dans le cadre d'une activité donnée. Nous pensons que celui qui agit de cette manière aurait eu une ouverture au préalable le portant à aller vers l'autre. Quand nous essayons de comprendre le pourquoi de ces difficultés dans le cadre des travaux d'équipe ou des études en groupe, l'une des causes avancées par les répondants c'est qu'un tel choix n'est pas toujours facile, voire possible, pour eux, étant donné que les autres groupes ethniques d'étudiants ne seraient pas nécessairement prédisposés à une telle ouverture. « C'est l'autre qui [...] refuse catégoriquement de travailler avec les étudiants étrangers [...] », explique Martine. Tandis que Youdeline reconnaît que l'autre est différent, il suffit d'accepter la différence pour mieux interagir avec lui. Cette différence perçue par Youdeline une situation d'emprunt culturel, comme avance Robert (1998) qui parle de processus de détachements et d'appropriations pour à une bonne compréhension de l'autre aux fins de mieux s'adapter dans son nouvel environnement. Néanmoins, il faut aussi reconnaître qu'il n'est pas aussi facile d'influencer les aptitudes et les comportements individuels, car, ceux-ci impliquent un ensemble facteurs comme la personnalité de la personne, son affinité ethnique, sa formation, ses expériences antérieures comme les ont bien souligné plusieurs répondants (Berthony, James, Romel, Patrick). Nous pensons que ces facteurs sont aux fondements des attitudes positives et révélatrices au profit des contacts interculturels.

D'autres facteurs semblent entrer en ligne de compte au niveau des problèmes rencontrés par les ÉIH en milieu de formation de la société d'accueil particulièrement comme la vision de chacun sur la réalité de la vie universitaire. Quand on se remémore les conditions d'une des hypothèses de l'interculturel selon laquelle les contacts interculturels peuvent s'inscrire dans une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes ayant des perspectives distinctes de la réalité (Tajfel, dans Azzi et Klein, 1998), nous pouvons penser que la façon dont les ÉIH perçoivent l'ambiance des études dans la société d'accueil n'est peut-être pas pareille pour leurs pairs particulièrement les ÉQC. Laquelle façon peut aussi contribuer à expliquer les problèmes rencontrés au niveau des contacts interculturels en milieu de formation de la société d'accueil. « Nous ne voyons pas les choses de la même manière que les autres. Nos priorités en tant qu'immigrants ne sont pas les mêmes que les Québécois [...]. Il y a encore d'autres différences [...] qui peuvent occasionner des tensions entre les étudiants ici », explique Youdeline. Alors que Patrick reconnaît que la vision de l'ÉIH peut être différente de ses pairs, mais, il doit l'accepter avec un esprit de tolérance pour mieux tirer profit dans son nouvel environnement. Comme le souligne Jarymowicz (1991), la tolérance est l'une des caractéristiques du *Soi* par rapport au *Nous* en contexte interculturel.

En dépit de la quête de la réussite au programme dans l'établissement de formation de la société d'accueil qui peut être constituée comme étant un but commun poursuivi par les ÉIH et leurs pairs, une autre cause des problèmes rencontrés par la communauté immigrante étudiante haïtienne durant leur cheminement au programme à l'UdeS est peut-être liée à la difficulté de leur collaboration avec leurs pairs. Les résultats tendent à démontrer que des idées préconçues à l'égard des Haïtiens constituent un blocage à une franche collaboration entre les ÉIH et les autres groupes ethniques d'étudiants notamment les ÉQC en milieu de formation de la société d'accueil. Par exemple, James explique le malaise



qu'il a ressenti lors d'un travail en équipe avec des étudiants d'autre origine dès qu'ils ont su qu'il était un étudiant immigrant d'origine haïtienne. «Les immigrants sont mal vus ici[...]. J'étais parmi les derniers à intégrer un groupe de travail lors de ma 2e session [...]. Les Québécois s'empressaient de [...] se regrouper avec d'autres Québécois et avec des Français».

Il faut noter que la coexistence interculturelle requiert la distinctivité du schème *Soi-Nous* (Sabatier, Malewska et Manon, 2002), la capacité de se décentrer en dépassant sa propre perspective (l'endogroupe) pour passer à celle de l'autre (l'exogroupe). En d'autres termes, une ouverture à la manière dont l'autre perçoit les choses. Cette coexistence peut se révéler néanmoins difficile par rapport au nombre de temps que cela prendrait pour des travaux entre individus de cultures différentes que si c'était de gens issus des mêmes traits culturels (Camilleri et Vinsonneau, 1996). De plus, les efforts que nécessite l'appropriation de la différence entre étudiants semblent parfois ne pas être une priorité, étant donné que ces derniers ne se concentrent assez souvent que sur la réussite des cours. Même si nous considérons que les établissements de formation au Québec font partie des premiers lieux où des personnes issues de l'immigration vont vivre leur première expérience avec une institution québécoise (Guilbert, 2004, Lavallée et Marquis, 1999) aux fins de se socialiser (Pascarella et Terenzini, 2005), nous avons pourtant vu que le temps alloué pour le cycle des études que ce soit au 1er cycle ou au 2e cycle et le peu d'intérêts communs entre les différents groupes ethniques d'étudiants sur le campus laissent peu de marge de manœuvre pour l'expérimentation de nouvelles situations interculturelles et le maintien des rapports intergroupes après avoir terminé le programme. Par exemple, Ronald raconte en ces termes comment a été l'ambiance de ces rapports avec ses pairs au sein de l'établissement de formation de la société d'accueil. Lesquels rapports interethniques qu'il qualifie de *très bons*, mais assez *éphémères*. Comment les a-t-il expliqués?



J'avais une très bonne relation avec les autres groupes ethniques d'étudiants qui étaient ici au programme [...]. Il y avait des Français, des Québécois [...]. On était surtout dans une promotion où on faisait des activités assez souvent. Il y avait une bonne relation entre nous. Mais [...] avec les Québécois [...], quand on n'a pas d'intérêts communs, c'est difficile de maintenir ces relations à une longue période [...]. Elles sont très éphémères [...], je n'ai plus ces contacts-là aujourd'hui. (Ronald)

Enfin, les contacts entre membres de cultures différentes qui peuvent parfois avoir débuté dans une phase d'euphorie et d'exotisme, finissent souvent en conflits, par peur et d'agression (Barmeyer, 2007) comme le montrent par exemple les contacts interculturels vécus par Solange et Martine. Nous avons surtout vu que lorsque des expériences négatives ont été vécues par un ÉIH même si ce dernier en a connu de beaux moments avec ses pairs, il devient alors très difficile de changer la perception voulant que les contacts interculturels ne soient pas profitables au plan académique entre étudiants de cultures différentes. En ce sens, l'ÉIH demeure vigilant quant à l'émergence d'une histoire négative ou d'une mauvaise réaction de la part de ses pairs notamment des ÉQC. De même, il suffit parfois d'entendre un exemple négatif raconté au sujet des contacts interculturels entre un étudiant immigrant et un étudiant québécois en milieu de formation de la société d'accueil pour qu'un préjugé négatif naisse et devienne très difficile à enrayer de la perception des ÉIH. Cet extrait du verbatim de Mélodie explique amplement comment les préjugés nés à partir d'expériences vécues ou imaginaires ÉIH peuvent à la base de sérieux problèmes au niveau de contacts interculturels entre un ou plusieurs groupes ethniques.

En amorçant mes études ici à l'UdeS, j'ai été bien accueillie par les étudiants de mon programme [...]. Mais mon mari qui a eu son diplôme ici a pris le soin de me parler de comment des étudiants québécois traitaient les autres étudiants ici. D'autres étudiants m'ont aussi mise en garde de ne pas prendre pour acquis le fait qu'un étudiant québécois vous répond au moins une fois après que tu l'as dit bonjour [...]. D'ailleurs [...] je ne les salue plus [...]. J'ai pu expérimenter ce que certains de mes compatriotes m'ont dit à propos

des étudiants québécois [...]. Ils refusent de former des groupes de travail avec toi, même s'ils jasant avec toi certaines fois [...] s'ils arrivent à le faire, c'est malgré eux [...]. Ils croient peut-être qu'ils comprennent mieux les cours que les immigrants [...]. Il y en a deux que je travaillais avec eux au cours de ma 2<sup>e</sup> session dans le cadre d'un cours de structure des organisations, ils s'amusaient à prendre des décisions sans prendre la peine de me consulter en envoyant des courriels au prof, en changeant la date de notre présentation [...]. Je les ai appelés un jour pour leur dire de ne plus me faire cela, je fais partie intégrante du groupe au même titre qu'eux, pas question d'agir sans me consulter! Et quand j'ai remis ma partie, ils l'ont passée à loupe [...]. Je m'étais bien arrangée pour eux s'ils osaient me dire des choses déplacées sur mon texte [...]. (Mélodie)

Lors des problèmes rencontrés dans le cadre des contacts interculturels au niveau des travaux d'équipe, nous avons appris que des ÉIH ont parfois l'impression de n'avoir que des tâches subalternes à faire lors de la répartition des tâches, laissant penser qu'on ne croit pas en leur capacité de contribuer pleinement à l'atteinte de l'objectif visé dans le cadre de ces travaux d'équipe. Rappelons, par exemple, que Solange estime qu'elle doit faire preuve beaucoup plus que les autres lors des travaux en équipe. Elle se sent lésée dans ses capacités du fait que ses pairs cherchent à ne lui attribuer que de tâches inutiles lors de la répartition des tâches dans les travaux d'équipe. Constatations partagées par Mélodie qui affirme dans des travaux d'équipe ses pairs cherchent fort souvent à lui attribuer que des tâches insignifiantes.

Dans ce cas de figure, il y a un sentiment d'injustice et un risque au niveau de l'estime de soi qui en découlent: l'injustice de ne pas être reconnu à sa juste valeur et le risque de perdre son estime de soi et d'être quasiment pointé du doigt par ses pairs. Pour tenter de contourner l'injustice subie au plan académique ou le risque à l'estime de soi, certains répondants préfèrent éviter les groupes multiculturels quand cela n'est pas une obligation, ce qui freinerait le développement de contacts interculturels rapprochés, renforcerait la tendance aux regroupements ethniques, et au final, contribuerait à entretenir les préjugés négatifs de part et d'autre du côté des



ÉIH et d'autres groupes ethniques d'étudiants. «Je n'ai que d'amis haïtiens [...]. Je n'ai pas d'occasions pour parler avec les autres étudiants ici, sauf dans les cours [...] on est obligé d'entrer en contact avec eux. Mais pour me faire des amis, j'ai le contrôle de cela [...]», indique Martine.

Il est à noter que ces cas de figure sont ressortis beaucoup plus chez des participants qui n'ont pas eu la chance de vivre une première expérience universitaire dans leur pays d'origine, mais qui ont immigré au Canada il y a plusieurs années. Ces participants pensaient avoir une longueur d'avance sur leurs pairs haïtiens au niveau des contacts interculturels, vu qu'ils en ont déjà vécu une expérience académique au sein du système éducatif de la société d'accueil, mais la réalité s'est révélé le contraire. Ce fut le cas de Solange et de Martine qui ont un bon nombre d'années ici au Canada et qui ont fait leurs Cégeps dans la société d'accueil. Ces étudiantes n'ont pas caché leur frustration par rapport aux comportements de leurs pairs à leurs endroits au cours de leur cheminement au programme. «Tous mes amis ici sont des Haïtiens et non des étudiants d'autres origines [...]. Je ne trouve pas d'occasion pour parler avec les autres et faire des amis avec eux, car, il n'y a pas moyen de les aborder à cause de leurs attitudes dans les cours [...]», souligne Martine.

Parallèlement, lorsque les divers groupes ethniques d'étudiants en milieu de formation de la société d'accueil décident de mettre de côté leurs différends et se mettre ensemble pour se focaliser sur ce qui pourrait les unir en pensant que chacun a quelque chose à apporter ou à apprendre à l'autre aux fins de l'aider ou de le supporter, les contacts interculturels les plus positifs semblent en découler. Une telle attitude se rapprocherait de l'orientation intégrationniste de Bourhis *et al.* (1997) et contribuerait à valoriser chaque groupe ethnique d'étudiant sur le campus et à faire taire la perception voulant faire croire que sur le plan académique, les étudiants ne sont pas égaux. Rappelons, par exemple, les activités organisées par l'AHUS de 2010 à 2012 où les divers groupes ethniques d'étudiants sur le campus y ont pris part



ou encore l'engagement actif de certaines étudiantes et de certains étudiants québécois comme membres sympathisants au sein de l'AHUS.

Dans ces cas comme dans bien d'autres, la reconnaissance des compétences individuelles et de la valeur de la différence entre les membres de la population estudiantine sur le campus semble expliquer pourquoi ces contacts interculturels sont jugés comme les plus positifs. À la lumière de ces observations, nous pouvons dire qu'un événement social peut être crucial dans la question de la reconnaissance des valeurs individuelles en rapport à sa culture pour l'atteinte de contacts interculturels positifs et significatifs. La notion de reconnaissance rejoint la condition proposée dans l'hypothèse de la culture sous trois angles: l'établissement de rapports au monde, à soi et aux autres (Charlot, 1997). La capacité d'établir ces rapports impliquerait ici que les ÉIH et les ÉQC ainsi que les ÉIO reconnaissent qu'ils doivent entrer en relation dans un processus dynamique à travers lequel on pourrait assister à la coopération entre l'étudiant avec lui-même et les autres comme égaux dans son nouvel environnement, notamment en milieu académique, s'ils ne le sont pas de prime abord, que des moyens soient mis en œuvre pour qu'ils arrivent à le faire.

Tout compte fait, la collaboration entre des gens de cultures différentes particulièrement dans des travaux en équipe n'est pas toujours facile. Cela implique un certain risque et ne semble pas toujours possible en raison d'écarts réels ou inventés par les gens dans les manières de travailler ou les connaissances antérieures des ÉIH par rapport aux ÉQC fréquentant le milieu de formation. Qu'ils soient réels ou inventés, qu'ils relèvent de situations exceptionnelles ou généralisées, les résultats démontrent que ces écarts ont tendance à créer un sentiment de rejet et de conclusions hâtives basés sur des idées préconçues ou sur des généralisations à l'égard des compétences réelles des ÉIH.

Comme nous l'avons vu, les contacts interculturels négatifs dans les travaux d'équipe peuvent être expliqués par plusieurs facteurs notamment sur la base d'expériences vécues ou entendues par les répondants. Nous avons expliqué que des préjugés négatifs relatifs aux compétences réelles des ÉIH engendreraient un manque de valorisation des potentiels de ces derniers ainsi la vulgarisation de la perception faisant croire que sur le plan académique, les différents groupes ethniques d'étudiants n'ont pas les mêmes statuts. Pour finir, nos résultats portent à croire que cette situation est alarmante nécessitant que des mesures soient prises en priorité pour y remédier, en raison de ses effets principalement néfastes sur les relations intergroupes. Sur la base de ces difficultés découvertes lors de l'analyse des résultats, nous proposerons d'ailleurs dans la dernière section des pistes d'actions pour répondre à cette problématique. D'où il importe d'établir des rapports entre les contacts interculturels et la qualité de ces contacts.

## **2.2. Le lien entre les contacts interculturels des sujets et leur qualité**

À partir de nos résultats, l'intégration, l'assimilation, la marginalisation et l'individualisme constituent les quatre principales orientations d'acculturation endossées par les participantes et participants du modèle de Bourhis *et al.* (1997). Ces quatre orientations d'acculturation impliquent que les immigrants sont libres de choisir oui ou non de maintenir leur identité et leurs traits culturels d'origine et/ou d'adopter ceux de la société d'accueil. Ce qui caractérise les tenants de ces orientations d'acculturation, quelle que soit l'origine du sujet, c'est l'esprit d'ouverture ou le repli sur soi par rapport aux autres qui fera la différence. L'option *intégration* est celle qui semble recueillir la plus forte adhésion grâce aux stratégies mises en place par les répondantes et les répondants en milieu de formation de la société d'accueil.

Chez Mélodie, David, Angélot, Youdeline, Patrick, Ronald et Michel, nous retenons qu'ils ou elles déclarent reconnaître qu'il y a une grande différence entre le mode de fonctionnement des universités de leur pays d'origine et celui des universités de

la société d'accueil. Leur esprit d'ouverture les a toutefois permis d'aller au-delà de cette différence pour entretenir des relations qualifiées de *bonnes* avec leurs pairs dans le but de réussir leur programme. De plus, ces sujets ont une bonne estime de soi personnelle, une qualité qui cadre bien à l'orientation *intégrationniste* et qui permet de constater une forte endossement de cette option de la part de ces répondantes et répondants.

À l'instar des intégrationnistes, Berthony, lui aussi, reconnaît que les universités de son pays d'origine fonctionnent nettement différentes de celles de la société d'accueil. Cependant, chez lui, nous constatons que l'orientation *assimilationniste* est fortement endossée à travers les stratégies qu'il a mises en place pour aller vers ses pairs Québécois pour en tirer profit de leurs stratégies d'études.

Chez Romel, nous constatons que l'orientation *individualiste* est fortement endossée. Cette orientation d'acculturation cadre à son personnage, quelqu'un qui croit en ses capacités, dont la présence des autres groupes ethniques étudiants, ne constitue pas une menace pour son identité. Contrairement aux membres de son groupe ethnique et de ses pairs immigrants, il estime qu'il n'y a pas un grand écart entre le mode de fonctionnement des universités de la société d'accueil par rapport à celles de son pays d'origine. «Je n'ai pas pu observer de grands écarts. La seule différence ici, on n'a l'impression que les profs sont à jour. Du point de vue de matériels didactiques, les Québécois en trouvent beaucoup plus à leur disposition», confie-t-il.

Chez James, Martine et Solange qui endossent une orientation de *marginalisation*, nous retrouvons une attitude de rejet subi de la part de la majorité d'accueil notamment des ÉQC. L'orientation de marginalisation endossée par ces participantes et participants ne se caractérise pas par un rejet de leurs traits culturels d'origine, encore moins, de celui de la culture d'accueil. Il semblerait que ces 3 sujets qui adoptent cette orientation d'acculturation sont justement celles et ceux qui constatent le



plus de discrimination de la part des EQC. En d'autres termes, cette orientation d'acculturation est provoquée par les membres du milieu de formation de la société d'accueil, dont les ÉQC à travers leurs comportements vis-à-vis de ces participantes et participants. Voilà pourquoi nous parlons dans leurs cas d'orientation de marginalisation modérée. Toutefois, dans le cas de Solange, nous pensons que ces propos témoignent une déstructuration identitaire et une déculturation traduisant par un sentiment d'anomie par rapport à la communauté d'origine et celle de la société d'accueil. Tout ceci démontre bien l'aspect interactif du MAI de Bourhis *et al.* (1997). L'orientation de marginalisation apparaît donc comme une stratégie adaptative aux sentiments de rejet ressentis.

Parallèlement, comme nous avons vu dans la présentation des résultats, une des principales constations de cette étude est que lorsqu'on établit des liens entre les participants suivants des facteurs d'ordre personnel et familial, nous avons remarqué que le même ordre de préférence dans les orientations d'acculturation s'y retrouve. Ces participants sont moins prompts à endosser les orientations individualistes, marginales et assimilationnistes encore moins celle de séparation privilégiant plus tôt l'orientation intégrationniste. Si l'intégration est une orientation acculturative fortement privilégiée par nos répondantes et par nos répondants, nous avons vu que la proportion pour l'intégration est beaucoup plus grande du côté des hommes que de celui des femmes dans le cadre de cette présente étude.

Par contre, les personnes au sein de notre échantillon qui se montrent les plus critiques au regard des contacts interculturels, sont majoritairement celles inscrites au 1<sup>er</sup> cycle notamment les femmes. Ces dernières ont un profil modérément marginalisé. Ce sont elles, aussi, qui perçoivent le plus de préjugés et de discrimination au cours de leur cheminement universitaire dans la société d'accueil, qualifiant le plus négativement possibles leurs contacts interculturels. Comme le suggère Solange qui estime que les perceptions de préjugés et de discriminations raciales peuvent porter des ÉIH à être quasiment sur la défensive, ce qui pourrait élucider une certaine froideur ou un conflit latent entre ÉIH et les autres groupes

ethniques d'étudiants du milieu de formation fréquenté, dont des ÉQC à travers leurs contacts interculturels. Ces perceptions de préjugés et de discriminations raciales dénoncées par ces sujets en milieu de formation de la société d'accueil rejoignent les écrits abordés au deuxième chapitre où Bourque (2000) et Lavallée (1991) font part du questionnement de certaines et certains immigrants sur l'applicabilité des pratiques sociales dans les milieux d'enseignement de la société d'accueil en rapport à leur adaptation et à leur acculturation.

C'était vraiment une mauvaise *Joke* qui m'est arrivée l'année dernière. On était six à un comité d'une association d'étudiants sur le campus [...]. Au fait, on partageait la permanence, il fallait que quelqu'un soit là pour ouvrir le bureau. Donc, je me rappelais que c'était moi qui avais ouvert le bureau ce jour-là. J'étais venue plutôt pour ouvrir le bureau et les autres sont arrivés après [...]. Il y en a deux des membres du comité, ils étaient deux gars, ils disaient : Ah, Solange, on avait laissé une enveloppe de 500 \$, est-ce que tu l'as vue. Je leur ai répondu : non, absolument non, je n'ai vu aucune enveloppe qui a de l'argent. Et là, ils faisaient semblant de chercher [...], là ils n'en trouvaient pas [...]. Après, la *Joke*, c'était que : ah Solange, en plus t'es d'origine haïtienne, on cherche de l'argent et on ne le trouve pas. [...]! Finalement, il n'y avait même pas eu d'argent perdu [...]. Ils se sont contentés de me dire que j'espère que tu ne l'avais pas mal pris [...]. J'étais vraiment fâchée [...]. J'avais même dit que j'allais porter plainte à la police. [...]. Après, ils m'ont fait des excuses! (Solange)

Par contre pour Martine, il semble, rappelons-le, que les perceptions de préjugés et de discrimination puissent amener les ÉIH à constituer un cadre de référence sociale, et ce, en mettant beaucoup plus l'accent sur la tendance à rester dans un petit coin et à choisir de se faire des amis le plus souvent que de leur propre groupe ethnoculturel. De telles perceptions pourraient expliquer aussi les frontières entre les divers groupes ethniques d'étudiants sur le campus de la société d'accueil notamment entre ÉIH et ÉQC.

Nos résultats concordent donc aux perceptions de plusieurs auteurs (Bourque, 2000, Piché, 1995 et Potvin, 2012) sur la question du rejet et de discrimination dans



un milieu donné notamment de celle de Sidanius (2008), étant donné que celle-ci est négativement reliée à la qualité des contacts interculturels des participants en milieu de formation de la société d'accueil. Mais comment le lien entre la discrimination et les contacts interculturels peut-il aider à interpréter les effets de la personnalité et de la situation familiale des répondants?

Pour tenter de comprendre la différence au sein de l'échantillon en fonction de la personnalité des répondants, plusieurs questions peuvent être posées: 1) Pourquoi au niveau de l'échantillon plus de filles qualifient-elles plus négativement leurs contacts interculturels que leurs collègues haïtiens? 2) Sur quelle base les ÉIH perçoivent-ils plus de regroupement ethnique et moins de contacts interculturels avec les autres groupes ethniques d'étudiants notamment les ÉQC? Pour tenter de répondre à ces questions, nous pouvons supposer que les préjugés et la discrimination dont est l'objet la communauté immigrante haïtienne dans la société d'accueil notamment dans le contexte académique, puissent permettre d'expliquer pourquoi ces derniers se sont montrés très critiques par rapport aux contacts interculturels avec les autres groupes ethniques du milieu de formation de la société d'accueil plus précisément avec leurs pairs québécois que d'ÉIO.

Nous pouvons estimer que les étudiantes et étudiants immigrants haïtiens présentent un score beaucoup plus élevé sur l'échelle de perception d'ouverture que les étudiantes immigrantes haïtiennes, étant les plus aptes à aller vers les autres pour s'accommoder au milieu de formation de la société d'accueil et tentant d'en faire des amis, ce qui les rend moins vulnérables au sentiment de rejet ou à celui de ne pas être les bienvenus dans leur nouveau milieu. Ce que nous avons vu, par exemple, avec Berthony qui n'avait pas à hésiter à aller vers ses pairs québécois pour s'informer de leurs stratégies d'études aux fins de réussir son programme. Tandis que Romel utilise plutôt son sens de l'observation pour mieux interagir avec les autres en mettant en place des stratégies appropriées pour l'atteinte de ces objectifs, ce qui dans



son cas était le décrochage de son diplôme au temps réglementé par son programme. On est en face à une procédure consciente élaborée en fonction de la situation d'interaction de l'individu (Camilleri, 1990).

Nous pouvons aussi considérer que le fait que les garçons sont prêts à s'impliquer beaucoup plus dans des activités sur le campus ou hors du campus peut être perçu comme un moyen efficace d'avoir de meilleurs contacts interculturels que les filles. Ceci peut être interprété également comme un accommodement positif au milieu de formation de la société d'accueil. En d'autres mots, il semblerait que le fait que les garçons sont aptes à s'investir pour entretenir des relations avec les autres groupes ethniques d'étudiants notamment des ÉQC est un grand pas vers l'accommodement au milieu de formation de la société d'accueil. Comme l'indique Terry *et al.* (2006), les interactions entre un étudiant immigrant et un étudiant québécois semblent une obligation à l'intégration, faisant souvent partie du processus de reconstruction du réseau social, ce que Berthony a compris en se servant de son esprit d'ouverture pour s'informer auprès des ÉQC quant aux stratégies à adopter pour la réussite des cours tandis que d'autres en sont déçus. Précisons que sur les douze personnes interrogées, six garçons ont eu des contacts interculturels très bénéfiques avec leurs pairs après avoir mis en exergue leur esprit d'ouverture et leur souci d'aller vers eux pour mieux apprendre de leur nouvel environnement. De ces six garçons figurent les noms de Berthony, de James, de Michel, de Romel, de David et de Ronald qui ont su tirer avantage de l'esprit d'ouverture de leurs traits de personnalité. Une seule fille sur quatre, Youdeline, confirme avoir utilisé de son esprit d'ouverture pour aller vers les autres aux fins de mieux s'accommoder à son établissement de formation de la société d'accueil. En fait, à l'instar de Grawitz (1998), nous pouvons parler d'acculturation les bénéfices résultant du processus de changement culturel des ÉIH aux contacts avec leurs pairs en milieu de formation de la société d'accueil.

Nous nous demandons aussi si l'esprit d'ouverture est la seule explication au niveau de la différence des réponses entre les femmes et les hommes de notre échantillon au regard de la qualité des contacts interculturels ? Nous supposons que les différents programmes fréquentés par les répondants peuvent-ils être un enjeu dans le cadre de l'accommodement au milieu de formation de la société d'accueil par rapport aux contacts interculturels. Les résultats suggèrent que non, puisqu'il semble qu'il n'y a aucun lien entre l'exigence attendue d'un travail demandé dans un programme *X* et les contacts interculturels. Justement, les ÉIH qui ont pris part à l'entrevue sont issus de facultés diverses dont l'éducation, les lettres et des sciences humaines, le génie, la médecine et les sciences de la santé, l'éducation physique et sportive et l'administration. Ceux qui sont en éducation, en lettres et des sciences humaines et en éducation physique et sportive font en majorité de la recherche tandis que ceux qui sont génie et à la faculté de médecine et des sciences de la santé font non seulement de la recherche, mais aussi ils travaillent en laboratoire. La dynamique pouvant expliquer des situations problématiques entre les filles et les garçons de notre échantillon par rapport à leurs contacts interculturels aurait plus de chance de survenir dans la faculté d'administration, en raison de travaux en équipe fréquents. Cependant, nos résultats révèlent que les ÉIH provenant de cette faculté ont eu des interactions *satisfaisantes* avec leurs pairs en milieu de formation de la société d'accueil en dépit des travaux fréquents qu'ils ont eu à faire en équipe. Ces derniers sont unanimes à affirmer qu'ils n'ont jamais eu personnellement de problèmes avec leurs pairs, mais qu'ils ont été témoins de certaines bagarres entre étudiants québécois et étudiants immigrants venant d'autres pays. Cet exemple illustre, d'une part, l'effet amusant que certaines situations éducatives peut avoir pour des étudiants immigrants, et d'autre part, combien des conflits intergroupes auraient pu être évités au préalable par une simple ouverture d'esprit.

J'ai réussi à me faire accepter ici, car je suis une personne très ouverte. Contrairement à mes collègues africains qui, certaines fois, ont des prises de gueule avec des étudiants québécois. Tous mes



camarades d'études connaissaient mon prénom [...]. Je n'ai eu aucune difficulté à me faire accepter chaque session dans des équipes de travail avec des étudiants québécois et d'autres étudiants venant ailleurs. Tout a été bien, j'ai eu de très bonnes notes chaque session. (Romel)

Si dans la faculté d'administration où il y a fréquemment des travaux en équipe, cela a été correct pour les ÉIH par rapport à leurs contacts interculturels avec leurs pairs, nous ne pouvons pas dire autant pour ceux des facultés des lettres et des sciences humaines, de l'éducation physique et sportive ainsi que de la médecine et des sciences de la santé. Au niveau de ces trois dernières, des situations problématiques ont été répertoriées, ce qui n'a pas manqué de nous surprendre, étant donné que dans ces facultés les étudiants font en majorité de la recherche. Rappelons que les cas de Solange de la faculté des lettres et des sciences humaines, de James de l'éducation physique et sportive et de Martine de la médecine et des sciences de la santé, sont des exemples tangibles des situations problématiques rencontrées par des ÉIH dans certains programmes dans l'établissement de formation de la société d'accueil. Ces derniers n'ont pas caché leur frustration par rapport au sentiment de rejet et de discrimination dont ils ont été l'objet au cours de leur cheminement à leurs programmes respectifs au regard de l'attitude de leurs pairs en milieu de formation de la société d'accueil.

Moi, j'ai arrêté de faire des efforts pour m'intégrer ici. Je me bats trop pour faire valoir mes capacités à mes compagnons d'études ici [...]. Assez souvent, ce sont de petites tâches de rien du tout qu'ils vous confient en travail d'équipe. Je suis réellement fatiguée de ne pas être appréciée à ma juste valeur. (Solange)

Pour finir, l'accommodement dans un nouveau milieu peut-il être rentré en ligne de compte dans les différences des réponses entre les étudiants internationaux et les étudiants résidents de notre échantillon? Les résultats obtenus suggèrent que non, puisqu'il n'existe pas de lien entre le statut d'international ou de résident des répondants et l'accommodement dans un nouveau milieu. On ne peut donc pas dire que les uns s'accommodent plus facilement d'un statut en particulier que les autres.



Qu'ils soient étudiants internationaux ou étudiants résidents permanents, ils ont tous eu un objectif commun qu'est s'intégrer à leur milieu de formation de la société d'accueil tout en ayant de bons résultats académiques, de bons contacts interculturels, de bons amis, etc. Ce que certains d'entre eux ont pu le faire avec habileté au cours de leur cheminement au programme dans la société d'accueil. Citons, entre autres, les noms de Berthony, de David, de Youdeline, d'Angelot et de Michel qui ont eu une expérience assez enrichissante dans les cours et à travers des interactions avec leurs pairs.

Il en ressort que nous avons pu observer la relation existant entre les contacts interculturels des participants de notre échantillon et la qualité de ces contacts à travers les différences de leurs réponses. Nous avons pu constater que la diversité culturelle n'est pas toujours un enrichissement qui idéalement donne des résultats synergiques (Barmeyer, 2010), étant donné que celle-ci peut être l'objet de certaines différences au niveau du discours des individus. Plusieurs éléments peuvent être retenus pour comprendre ces différences, mais, nous en avons retenu que quelques-uns dans le cadre de cette présente étude. Nous n'avons pas pu trouver de différences à travers les réponses des participants au niveau de l'accommodement en milieu de l'établissement de formation de la société d'accueil, ni par rapport aux facultés fréquentées, ni par rapport à leur statut, c'est-à-dire, qu'ils soient des résidents permanents ou des étudiants internationaux. Ce sont leur attitude, leur comportement et leur démarche qui les différencient au niveau de leurs réponses par rapport aux contacts culturels bénéfiques pour leur accommodement au milieu de formation dans la société d'accueil. Maintenant, la section suivante présentera partiellement des éléments de réponse à l'objectif premier poursuivi dans le cours de cette étude en rapport à la question spécifique de recherche et des implications que celui-ci peut avoir pour les établissements de formation de la société d'accueil.

### 3. LES RECOMMANDATIONS ET PERSPECTIVES EN RAPPORTS AUX ACTIONS À PRIORISER

Le but premier de l'étude était d'analyser les orientations d'acculturation chez des ÉIH fréquentant les Facultés d'administration, d'éducation, de génie et des sciences de l'UdeS aux 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles. Conformément à nos résultats, rappelons-le, l'intégration est l'orientation d'acculturation adoptée par cinq hommes de l'échantillon contre deux femmes par le biais des contacts interculturels positifs, traduisant des relations en majorité harmonieuses suivant le MAI de Bourhis *et al.* (1997). Un homme a été aussi répertorié au type d'orientation assimilationniste tandis qu'un autre homme a endossé l'orientation individualiste. À l'inverse, la marginalisation est adoptée par deux femmes contre un homme de l'échantillon. Ces résultats nous poussent à comprendre que chez les hommes et les femmes de l'échantillon, l'intégration se trouve en tête de liste tandis que l'individualisme et l'assimilation se trouvent au même plan. Avec toute la prudence requise, il faut se demander si de tels résultats ne reflètent pas un peu les stratégies mises en exergue par les ÉIH combinées aux efforts mis de l'avant dans le cadre de l'intégration socio-universitaire des personnes issues de l'immigration. Mais il reste beaucoup de chemin à parcourir pour que le *vivre-ensemble* en milieu de formation de la société d'accueil s'ancre dans des pratiques renouvelées axées sur la *différence* (Defeyt, Bazier et Mercier, 2010) tout en visant la réussite de tout un chacun des divers groupes ethniques en présence.

En effet, l'examen de la situation des orientations d'acculturation des ÉIH peut être perçu à travers les significations que ces derniers accordent eux-mêmes aux contacts interculturels dans l'orientation de leur accommodement au milieu de formation de la société d'accueil. À la suite de l'interprétation et de la contextualisation des discours de nos répondantes et de nos répondants, il nous paraît clair que la question de contacts interculturels ne doit pas être l'affaire de groupe ethnique d'étudiants à groupe ethnique d'étudiantes et d'étudiants uniquement. Ces contacts doivent s'intensifier sous le signe du respect mutuel (Barmeyer, 2007) par l'implication au sein de la population étudiante des divers acteurs concernés tels



les responsables du gouvernement de la société d'accueil, ceux du milieu de formation fréquenté par les ÉIH ainsi que des membres du corps professoral. De bons contacts interculturels peuvent contribuer à l'atteinte de la mission de l'Université (Berleur, 1994) par la mise en valeur de plusieurs dimensions du développement de la population étudiante de la société d'accueil notamment de celle de la communauté immigrante étudiante haïtienne. Les actions qui seront maintenant présentées ciblent ces objectifs en cherchant à répondre aux problématiques identifiées par cette étude comme les plus urgentes à y résoudre. Deux grands axes d'actions méritent d'être retenus en priorité à ces objectifs et aux problématiques identifiées. Il s'agit de: 1) Stratégies d'acculturation efficaces pour un meilleur accommodement des ÉIH, 2) L'appréciation et de la valorisation des apports des ÉIH en milieu de formation de la société d'accueil. Ces actions proposées sont susceptibles de s'appliquer à d'autres universités au Canada, voire d'autres pays, cependant, elles sont basées sur l'analyse que nous avons faite d'une institution en particulier, l'UdeS. De plus, ces actions visent l'amélioration des orientations d'acculturation d'ÉIH au 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles des différentes facultés d'administration, d'éducation, de génie, des lettres et sciences humaines, de médecine et des sciences de la santé ainsi que de l'éducation physique et sportive. Nous pensons que ces trois dernières facultés, soit les facultés de l'environnement et des sciences humaines, de l'éducation physique et sportive, de la médecine et des sciences de la santé, dans lesquelles plus de problèmes ont été identifiés, seraient gagnantes si elles les mettent particulièrement en œuvre.

- *Axe I: Les stratégies d'acculturation efficace pour un meilleur accommodement d'ÉIH*

Suivant leurs expériences vécues à travers leurs contacts interculturels avec leurs pairs, les participants définissent ce qu'est pour eux un profil d'acculturation réussi pour un meilleur accommodement de l'ÉIH en milieu de formation de la société d'accueil. Il s'agit de quelques recommandations mentionnées de façon générale par les répondants eux-mêmes qui sont résumées ici comme des stratégies



d'acculturation efficace pour faciliter l'accommodement de l'ÉIH. En ce sens, leur recommandation reflète une approche rétroactive sur le processus d'acculturation d'ÉIH en milieu universitaire québécois. En même temps, elles sont un idéal pour leur avenir, celui des membres de leurs familles et de celui de leurs compatriotes.

La majorité des répondants sont conscients des limites de leur accommodement à cause de certains problèmes rencontrés lors de la formation d'équipes de travail ou lors de la collaboration entre pairs étudiants dans des travaux en équipe en milieu de formation. L'ÉIH bien accommodé qu'ils décrivent est celui qui peut se montrer très constructif en respectant la différence de l'autre et les normes de travail établies à chaque faculté pour réussir dans l'établissement de formation de la société d'accueil. Selon eux, cela a été très difficile au début. Ils ont eu un choc culturel lors des interactions avec leurs pairs. Par exemple, pour Youdeline ces points sont essentiels dans la réussite d'un ÉIH dans un nouveau milieu de formation.

Pour réussir ici, il n'y a rien plus qu'à apprendre à connaître toutes les ressources disponibles et à respecter les normes des diverses facultés [...]. C'est de chercher toutes les astuces pour mettre aux côtés de soi. Un ÉIH qui veut réussir ici, il doit s'intégrer un peu partout dans son nouveau milieu en dépassant les chocs culturels [...]. C'est vrai, on vient d'un pays où on est habitué avec tout le monde qui se parle entre eux alors qu'ici non [...], l'ÉIH doit gérer tout cela pour y réussir. Par exemple, si on est mal vu [...] on ne se sent pas aimé dans un milieu [...], cela peut avoir une influence sur les études. L'ÉIH doit savoir déjà dès qu'on quitte son pays, c'est de mettre en vue que les autres peuvent être différents et que tu dois accepter leur différence. Il ne faut pas dire que l'autre doit être comme moi. Tu l'acceptes avec sa différence. Toi, tu t'acceptes comme tu es sans penser que l'autre t'en veut. L'autre ne t'en veut pas, c'est sa culture! (Youdeline)

De même, être ouvert est très important aussi, selon Youdeline, dans le cadre d'une démarche de stratégie d'acculturation efficace pour l'accommodement de l'ÉIH en milieu de formation de la société d'accueil. Selon elle, l'ouverture de l'ÉIH aux autres peut donner de bonnes pistes pour bien réussir en étant toujours

prête à faire le premier pas dans un nouvel environnement soit : auprès des autres étudiants, soit auprès des professeurs ou des responsables du milieu de formation. Malgré ces suggestions, elle pense que l'ÉIH doit déjà partir des éléments de sa culture d'origine pour faciliter sa réussite dans le milieu de formation de la société d'accueil.

Les valeurs culturelles et la formation reçue de mon pays ainsi que l'éducation que j'ai reçue de ma famille m'ont beaucoup aidée à vivre ailleurs [...]. Tout cela a grandement contribué à l'accélération de mon processus d'intégration ici. Il faut déjà partir avec la base que tu as eue de ton pays pour pouvoir entrer en contact avec l'autre [...]. On ne peut pas partir de rien du tout et penser qu'on va réussir dans un milieu éducatif hors de son pays d'origine [...]. (Yodeline)

En raison de certaines expériences désagréables vécues avec ses pairs, Solange quant à elle décrit l'ÉIH bien accommodé comme celui qui est capable d'élargir son cercle d'amis tant dans sa faculté ou ailleurs dans la société d'accueil (car elle a très peu d'amis natifs ou immigrants venant d'ailleurs). Selon cette participante, l'élargissement du réseau d'amis de l'ÉIH serait un très bon point pour lui si ce dernier désire peaufiner ses stratégies de réussite au milieu de formation de la société d'accueil. Elle estime que l'ÉIH qui veut réussir dans la société d'accueil, il doit se concentrer sur lui-même, penser au travail qu'il doit effectuer dans le cadre de son cheminement au programme tout en comparant aux autres. «Que l'ÉIH ne se laisse jamais intimider ou se laisser abattre par ce que pourrait dire ses pairs Québécois ou d'autres immigrants au cours de son processus d'intégration à l'université», insiste-elle.

À la différence de Yodeline et de Solange, David estime qu'un ÉIH bien accommodé est celui qui est prêt à s'impliquer dans plusieurs activités de son milieu de formation. Il fait remarquer que les perceptions de préjugés et de discriminations manifestées à l'endroit de ses pairs haïtiens doivent être pour eux des sources de motivation et non d'intimidation. À cet effet, il estime que cela pourrait être une bonne stratégie pour que les ÉIH puissent acquérir la culture d'accueil:



Il sera difficile d'acquérir la culture d'accueil dans l'isolement [...]. Il ne faut pas que les ÉIH restent dans un petit coin à attendre que les autres leur donnent la main. Il faut qu'ils s'impliquent à fond dans des activités [...], sinon, ils ne vont pas s'en sortir avec succès. Il sera difficile d'acquérir la culture d'accueil dans l'isolement. (David).

Pour Ronald, l'ÉIH bien accommodé est celui qui sait déjà ses perspectives d'avenir dans la société d'accueil, qui oriente son choix d'études en conséquence et qui se met à fond pour y réussir dans la perspective des opportunités d'emploi offertes sur le marché québécois. En revanche, l'ÉIH qui veut s'accommoder en milieu de formation de la société d'accueil, sachant bien qu'il ne retournera pas dans son pays d'origine, doit faire preuve de réalisme pour penser d'abord à son avenir non pas en fonction de ses goûts, mais en fonction de ce que peut lui rapporter une formation reçue dans la formation d'accueil.

Si l'étudiant haïtien sait dès le départ qu'il va rester au Québec, il doit faire des études en liens aux domaines qui sont plus fréquents s'il veut réussir à tous les points de vue ici. Il doit faire de tout son possible pour réussir ses cours en collaborant avec tout le monde [...]. Il doit être réaliste aussi pour chercher à savoir ce qu'on recherche comme compétences dans cette société. Quelles sont les opportunités [...] ? Puis faire des études par rapport à cela pour réussir tant sur le plan social qu'éducatif. (Ronald)

Par contre, pour Martine, l'accommodement de l'ÉIH en milieu de formation de la société d'accueil ne dépendrait pas uniquement d'elle ou de lui. Se référant à la façon dont les groupes ethniques d'étudiantes et étudiants de la société d'accueil entrent en relation avec celles et ceux de la communauté immigrante, Martine pointe du doigt les ÉQC qui, dit-elle, ne semblent pas juger important d'établir et de maintenir des contacts avec des personnes étudiantes issues de l'immigration. « Je suis épuisée [...], à force de faire des efforts pour porter les Québécois à interagir avec moi, sans succès ». Suivant ce sujet, l'accommodement de



l'ÉIH à son nouvel environnement suppose la mise en parallèle ou la réciprocité des contacts interculturels entre ce dernier et les autres membres de la communauté d'accueil, permettant ainsi de mieux comprendre la dimension interactive du modèle d'analyse de Bourhis *et al.* (1997) sur l'acculturation.

Il est intéressant de noter que mis à part les différences individuelles présentées ci-dessus, les recommandations de stratégie d'acculturation réussie en milieu de formation de la société d'accueil traduisent toutes une lucidité aux problèmes rencontrés ou vécus par des pairs sur le plan socio-académique et culturel. Ces recommandations sont particulièrement très importantes pour favoriser de très bons contacts interculturels en milieu de formation de la société d'accueil entre les ÉIH et les ÉQC ainsi que les ÉIO. Voyons maintenant le deuxième axe des actions qui doivent être encouragées pour faciliter le bon déroulement de l'apprentissage des ÉIH dans leur nouvel environnement.

- *Axe II: L'appréciation et la valorisation des apports des ÉIH en milieu de formation de la société d'accueil*

Dans le processus d'acculturation des ÉIH, l'appréciation et la valorisation demeurent sans doute le fossé qui les sépare avec leurs pairs ÉQC ou ÉIO au niveau de leurs contacts interculturels. Néanmoins, pour savoir apprécier et valoriser, il faut d'abord reconnaître. Reconnaître les potentialités et l'effort des ÉIH serait une bonne manière de consolider et de mettre en exergue la confiance qu'ils peuvent avoir en eux-mêmes pour prendre de bonnes décisions dans un milieu qui est différent de leurs confort habituels, comme le souligne Rispoli (2009):

La confiance est une nuance particulière de la force [...]. Elle n'est pas arrogante, elle est la sensation agréable de pouvoir faire les bons choix [...]. Il ne s'agit pas d'avoir la certitude inébranlable de ne jamais se tromper [...]. Celui qui a confiance en soi est souvent discret par rapport à cela. Il sait très bien, qu'il peut arriver de se tromper, mais il sait que ce n'est pas dramatique quand cela arrive, car cela peut-être l'occasion pour lui d'apprendre et de remédier à une erreur (p. 201)

Pour cette simple raison, nous proposons que les réalisations et les qualités des personnes issues de l'immigration notamment des ÉIH soient davantage mises de l'avant à travers des actions concrètes. Des actions en ce sens sont déjà mises en exergue sur le campus sherbrookoïse et elles gagneraient à être mieux connues. Par exemple, Ronald confirme qu'il assiste présentement un de ses profs au niveau du 2<sup>e</sup> cycle après que ce dernier a vu ses performances académiques lors de son cheminement au programme de maîtrise en administration. Nous pensons que l'accès à des postes d'assistantat ou de chargés de cours et d'autres opportunités aux étudiantes et étudiants immigrants plus précisément aux ÉIH représenterait une preuve tangible de la valorisation des capacités des ÉIH par l'établissement de formation de la société d'accueil, rejoignant un peu l'interculturalisme du Québec en matière d'immigration et d'intégration des personnes immigrantes (MICC, 1990b). Il importe que les implications des ÉIH en milieu de formation de la société d'accueil et de bien d'autres activités soient appréciées et valorisées dans les presses écrites et parlées de la localité de formation fréquentée par les ÉIH notamment dans des journaux du campus estrien, retraçant ainsi le cheminement de l'intégration des étudiants ÉIH. Par exemple, le *Gala la nuit de l'excellence* organisé à la ville de Sherbrooke chaque année pour souligner les meilleures performances des étudiants internationaux est un événement propice par lequel les implications des ÉIH peuvent être mises en valeur.

Toutefois, une action qui aurait beaucoup plus d'impact dans le sens de l'appréciation et de la valorisation des apports des ÉIH au sein de la population étudiante et celle avoisinante du campus estrien serait d'assurer une meilleure qualité des rapports au sein des différents groupes ethniques d'étudiants. Bien que la plupart des problèmes ont été individuellement peu fréquemment abordés par les participants et qu'ils ont été mineurs, étant donné la nature de certains d'entre eux (difficulté à accepter d'ÉIH dans des équipes de travail, méconnaissance culturelle, stéréotypes à l'égard des Haïtiens, etc.), pour parvenir à une meilleure qualité des



rapports de groupes ethniques d'étudiants à groupes ethniques d'étudiants, les décideurs de l'établissement de formation fréquenté par les ÉIH doivent œuvrer à l'établissement de l'esprit compréhensif et au respect des différences à l'égard des contacts interculturels entre pairs, lors des festivités d'accueil d'étudiants à chaque entrée académique. Ils doivent outiller la population étudiante à l'égard de la réalité culturelle des différents groupes ethniques d'étudiants sur le campus en s'informant et en rédigeant un résumé des pratiques culturelles les plus courantes des pays dont les étudiants immigrants sont originaires, soient par exemple, une présentation synoptique des traits culturels des apprenants venant du Congo, du Vietnam, de Cuba et de la France. Il y aura ainsi une gestion plus efficace des malentendus culturels entre les ÉIH et les ÉQC ainsi que les ÉIO auxquels les différents groupes ethniques sont confrontés. Dans la même visée, une compréhension accrue des contacts interculturels d'une manière générale pourrait être utile pour chaque étudiant notamment, la distinction des termes *racisme*, *discrimination* et *préjugés*. Ces termes ont été utilisés par les participants pour décrire les difficultés rencontrées au cours de leur processus de formation dans la société d'accueil alors qu'il s'agit en fait de réalités très différentes.

Quant aux accusations de racisme formulé entre les mots par les participantes et participants, elles peuvent être évitées dans l'établissement de formation en bannissant les stéréotypes et les discriminations négatives, soit à travers des affiches visuelles mises dans les couloirs, dans les classes ou tout autre endroit visibles, soit à travers des discours formels prônant la nécessité de vivre ensemble en dépit de nos différences. Tout cela doit être passé par le réglage des situations désagréables à caractère ethnoculturel, en ayant des boîtes de doléances destinées à l'expression des dynamiques de rejet et d'isolement dans les cours entre pairs étudiants. La coordination aux services à la vie étudiante de l'université fréquentée par les ÉIH pourrait jouer un rôle important dans la gestion de cette affaire dans la lutte contre les stéréotypes et les discriminations négatives en



milieu universitaire, en vulgarisant des messages prônant de bons contacts interculturels entre étudiants.

De plus, par le biais de campagnes de sensibilisation lors de l'accueil des étudiants et lors des séances de formation autour de la question de l'interculturel, ces responsables peuvent attirer l'attention de la population étudiante sur l'enjeu de la socialisation aux rituels universitaires qui n'est pas toujours une évidence en raison du fait que celle-ci met en exergue les contacts entre plusieurs groupes ethniques d'étudiants qui sont à des niveaux différents au cours de leur processus académique. En agissant ainsi, le ton est donné pour que les étudiantes et les étudiants immigrants particulièrement les ÉIH puissent utiliser des références solides pour parfaire leurs connaissances dans la société d'accueil sur une base équitable.

Tout compte fait, les pistes d'intervention suggérées ont un potentiel de solutions aux problèmes rencontrés par des ÉIH en milieu de formation de la société d'accueil. Ces solutions vont au-delà de la problématique de l'adaptation en milieu universitaire québécois chez les étudiants d'origine immigrante haïtienne. Intégrées dans une approche d'éducation interculturelle, elles contribueraient positivement à améliorer le profil d'acculturation des étudiants issus de la communauté immigrante haïtienne. En effet, se forger une orientation acculturative relativement stable pour réussir dans un nouvel environnement passe incontestablement par la mise en œuvre d'un réseau d'un réseau de capitaux socio-étudiants. Par notre recherche, nous ne faisons malheureusement qu'effleurer cette problématique complexe de l'acculturation de la communauté étudiante immigrante haïtienne de l'UdeS. Toutefois, une recherche plus approfondie portant sur le discours des personnes issues de l'immigration et des natifs de la société d'accueil par rapport au processus d'acculturation en milieu universitaire serait une piste de recherche prometteuse ; nous aurions une compréhension plus systémique et comparative des conditions d'accommodement de ces acteurs. À ce niveau, un certain nombre de facteurs importants dont les capacités

relationnelles, le lieu de l'étude pourraient être mis en évidence. Tout ceci nous permet de clore notre cinquième et dernier chapitre sur la discussion et l'interprétation des résultats.

## CONCLUSION

Ce travail a été l'occasion pour nous de dégager les points importants de notre étude autour de l'acculturation d'étudiantes et d'étudiants immigrants haïtiens en milieu universitaire québécois. Il a permis d'explorer la place centrale qu'occupe les stratégies d'acculturation dans les milieux universitaires, tant pour les étudiants de 1er cycle que pour ceux de 2e cycle, que ce soit dans les sciences pures comme la médecine et les sciences de la santé ou dans les sciences humaines comme l'éducation. Il importe de rappeler que cette étude est exploratoire et que d'autres études pourraient approfondir davantage d'autres aspects abordés ici. Par exemple, une étude évaluant, à l'aide d'une grille d'observation, les diverses stratégies d'acculturation auprès d'ÉIH et ÉQC ou d'ÉIH et ÉIO ainsi que les conséquences sur eux pourrait préciser davantage les orientations adoptées et ceux qui s'avèrent le plus efficace. Cela réduirait l'influence des malentendus culturels sur les résultats obtenus.

En fait, rappelons que dans le premier chapitre, nous avons pu cerner le problème de recherche qui concerne en général l'adaptation d'étudiants immigrants haïtiens en milieu universitaire québécois au moment de leur transition du système scolaire haïtien au système scolaire de la société d'accueil. En fait, nous avons pu découvrir à travers nos recensions d'écrits sur la réalité estudiantine des immigrants haïtiens au Québec que les sujets privilégiés par les études concernent pour la plupart 1) le problème du recours à des cours de rattrapage aux étudiants immigrants d'origine haïtienne pour une meilleure intégration au degré scolaire correspondant à leurs capacités intellectuelles (Tardieu-Dehoux, 1977); 2) le stéréotype comme facteur explicatif des difficultés d'intégration en milieu d'enseignement québécois des étudiants haïtiens (Lemay, 1987); 3) le mode de fonctionnement du système éducatif haïtien est l'une des principales sources des problèmes d'adaptation des étudiants haïtiens au milieu d'enseignement québécois (Piché et Bélanger, 1995); 4) les effets préjudiciables que subissent des jeunes de minorités visibles au Québec



particulièrement des étudiants haïtiens de la 2<sup>e</sup> génération par rapport à des pratiques discriminatoires et inégalitaires en milieu scolaire (Potvin, 2007; Potvin *et al.* 2009-2012, Potvin 2012).

Cependant, peu d'études s'intéressent à l'acculturation de la personne immigrante étudiante comme facteur d'intégration en milieu académique de la société d'accueil (Agulhon et Xavier de Brito, 2009; Gaillard et Gaillard, 1999). Aucune étude n'aborde aussi la question sous l'angle des solutions, pourtant le type d'orientation d'acculturation adopté par l'immigrant étudiant en milieu académique de la société d'accueil contribuerait largement à une meilleure intégration tant au niveau de sa performance académique que de ses interactions avec ses pairs étudiants issus de cultures différentes. Tout ceci nous a amenée à nous interroger sur les éventuelles caractéristiques des orientations d'acculturation des étudiants immigrants haïtiens fréquentant les 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles de l'UdeS dans les Facultés d'administration, d'éducation, de génie et des sciences au regard des valeurs prônées en contexte d'apprentissage universitaire.

Aussi, le deuxième chapitre nous a permis d'argumenter l'apport du type d'acculturation adopté en contexte d'apprentissage en milieu universitaire d'une société d'accueil, en définissant et en développant les principaux concepts clés et le concept central de cette recherche ainsi qu'en formulant l'objectif général et les objectifs spécifiques. Le troisième chapitre, pour sa part, décrit les différentes étapes de la démarche méthodologique adoptée dans la réalisation de cette étude. Lesquelles étapes nous ont permis d'avoir de résultats concrets en rapport au d'orientation d'acculturation choisi par les répondants au cours de leur cheminement au programme en milieu de formation de la société d'accueil. Seule la perception des ÉIH a été recueillie dans la présente étude. Le point de vue des ÉQC et ÉIO pourrait ainsi être recueilli, dans une étude ultérieure, au sujet des problèmes rencontrés et de l'appréciation des apports des ÉIH en milieu universitaire de la société d'accueil.

L'échantillon étant limité aux ÉIH qui ont fréquenté ou qui fréquentent le campus de l'UdeS, la prudence est de mise dans la généralisation des résultats à d'autres universités québécoises et à d'autres régions où il y a des ÉIH en formation universitaire. Une prochaine étude pourrait donc viser l'identification des orientations d'acculturation adoptées par des ÉIH dans d'autres universités au Québec, où il y aurait sans doute une plus grande participation d'ÉIH pour favoriser la généralisation de l'étude. Cette étude pourrait être réalisée à Montréal ou à Québec de façon à vérifier si les résultats diffèrent dans les universités de cette région.

Néanmoins, dans la présente recherche, le modèle théorique inspiré de Bourhis *et al.* (1997) a permis de dégager des orientations d'acculturation de 12 ÉIH âgés de 22 à 39 ans, à travers des données recueillies sur le terrain. Sur le plan conceptuel, les contributions de cette recherche sont de deux ordres. D'abord, ces résultats confirment la pertinence de la place de l'intégration comme orientation d'acculturation de la majorité des participants, en particulier des hommes, en dépit des difficultés rencontrées au cours du processus d'apprentissage en rapport aux contacts interculturels. Cette prédominance de l'intégration au niveau des contacts interculturels de la majorité de l'échantillon permet d'identifier les conditions susceptibles de conduire à des relations intergroupes harmonieuses en milieu de formation de la société d'accueil. Les résultats confirment aussi l'endossement auprès de ces participants des orientations individualistes et assimilationnistes du modèle d'acculturation retenu pour la présente recherche, respectivement un à chaque type. À l'instar des orientations intégrationnistes, les types individualistes et assimilationnistes renvoient à des relations intergroupes harmonieuses. Ces résultats montrent également l'adoption par l'échantillon de l'orientation marginalisation. Nous avons trouvé trois ÉIH modérément marginalisés en rapport aux contacts interculturels avec les autres groupes ethniques d'étudiants sur le campus de Sherbrooke notamment avec des ÉQC. Les cas de ces ÉIH modérément marginalisés ont permis d'identifier les conditions pouvant mener à des relations intergroupes conflictuelles ou problématiques. Ces cas permettent de constater que le type d'orientation d'acculturation endossé par

l'étudiante et l'étudiant immigrant en milieu de formation de la société d'accueil ne ressort pas toujours d'elle et de lui, mais des membres de la communauté d'accueil; comme l'a si bien souligné Bourhis et al. 1997). En vertu de ces résultats, le cinquième chapitre traitant la discussion et l'interprétation des données nous a permis de faire des recommandations stratégiques et administratives pour les étudiantes et les étudiants immigrants notamment les ÉIH en rapport au type d'orientation d'acculturation adopté en milieu d'apprentissage de la société d'accueil dans le contexte des difficultés rencontrées en contacts interculturels avec leurs pairs.



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abate, R., Ducreux, J.-M. et Kacharner, N. (2009). *Le grand livre de la stratégie*. Paris : Éditions Eyrolles.
- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Abou, S. (1977). *Contribution à l'étude de la nouvelle immigration libanaise au Québec*. Québec : Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- Abou, S. (1981). *L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation*. Paris : Anthropos.
- Abou, S. (1984). *Psychopathologie de l'acculturation*. Québec : Centre international de recherche en aménagement linguistique. Faculté des lettres de l'Université Laval.
- Agulhon, C. et Xavier de Brito, A. (2009). *Les étudiants étrangers à Paris : Entre affiliation et repli*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Alexis, M. (2011). *Le nouvel État haïtien : Moderniser l'administration publique pour la bonne gouvernance*. États-Unis : Xlibris corporation.
- Altbach, P. G., Reisberg, L. et Rumbley, L. E. (2009). Évolutions de l'enseignement supérieur au niveau mondial: vers une révolution du monde universitaire. UNESCO.
- k, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. France : ESF.
- Appleyard, R., OCDE (1989). *L'incidence des migrations internationales sur les pays en développement*. OCDE Publishing.
- Astolfi, J.-P. (1998). *L'école pour apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Azzi, A. E. & Klein, O. (1998). *La psychologie sociale et les relations intergroupes*. Paris : Dunod.
- AUCC (2009). *Internationalisation des programmes d'études : guide à l'intention des universités canadiennes*. Ottawa:  
[www.aucc.ca/\\_pdf/francais/publications/curriculum\\_2009\\_f.pdf](http://www.aucc.ca/_pdf/francais/publications/curriculum_2009_f.pdf)

- Bagola, B. (2000). *Le Québec et ses minorités : actes du colloque de Trèves du 18 au 21 juin 1997 en l'honneur de Hans-Josef Niederehe*. Paris : Éditions Niemeyer.
- Banque Mondiale (2011). *Indicateurs du développement dans le monde*. Washington : WDI.
- Bardin, L. (1996). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Barth, F. (1969). *Ethnic groups and Boundaries, the Social Organization of Culture difference*. Boston : Little Brown.
- Bastide, R. (1968). Acculturation. In *Encyclopaedia Universalis*, vol.I, Paris, 102-107.
- Bastide, R. (1971). *Anthropologie appliquée*. Paris : petite bibliothèque Payot.
- Bastien, A. et Bernèche, F. (1985). *L'immigration haïtienne au Québec : évolution démographique et spatiale dans la région montréalaise*. Montréal : Centre de recherches caraïbes et Université de Montréal.
- Becuwe, A. (2010). *Gestion des ressources humaines dans les municipalités françaises : de l'expérimentation à l'institutionnalisation*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Belkhodja, C., Vatz Laaroussi, M. (2012). *Immigration hors des grands centres : enjeux politiques et pratiques dans cinq états fédéraux*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Berleur, J. (1994). *Des rôles et missions de l'Université*. Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Bernier, R. (2004). *L'État québécois au XXI<sup>e</sup> siècle*. Québec : PUQ.
- Berry, J.W., Kim, U., Power, S., Young, M. et Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural society. *Applied Psychology : An International Review*, 38 (2), 185-206.
- Berry, J. (1996). *Acculturation et adaptation*. Montréal : Communication présentée au 6<sup>e</sup> Congrès de l'ARIC.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology : An International Review*, 46 (1), 5-34.

- Bertrand, R., Blais, J.-G. et Raïche, G. (2004). *Modèles de mesure : l'apport de la théorie des réponses aux items*. Québec : PUQ.
- Bérubé, L. (2004). *Parents d'ailleurs, enfants d'ici : dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*. Québec : PUQ
- Bourcher, M. (2000). *Les théories de l'intégration entre universalisme et différentialisme : des débats sociologiques et politiques en France, analyse de textes contemporains*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Bourcher, M. (2001). *De l'égalité formelle à l'égalité réelle*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Bourhis, R.Y., Moïse, L.C., Perreault, S. et Sénécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *Abingdon: International Journal of Psychology*. 32(6), 369-386.
- Bourque, R. (2000). Les mécanismes d'exclusion des immigrants et des réfugiés. In G. Legault (dir.), *L'intervention interculturelle* (p. 85-108). Montréal : Gaëtan Morin.
- Boutet, M., Pharand, J. (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec : PUQ.
- Burelle, A. (1995). *Le mal canadien : Essai de diagnostic et Esquisse d'une thérapie*. Montréal : les Éditions Fides.
- Cadet, R. L. (2004). *Les OMD en Chiffres*. Port-au-Prince : PNUD en Haïti.
- Calosci, A. (2008). *Éducation, culture, développement, quelles relations? : L'exemple de la Guinée Conakry*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Carroz, M. (2010). *Le programme Pierre : pédagogie interculturelle pour une éducation aux représentations et contre le racisme*. Montréal : Éditions Publibook.
- Caselli, G., Vallin, J. et Wunsch, G. (2004). *Démographie : Analyse et synthèse : population et société*. Paris : INED.
- Cauna, J. (2004). *Toussaint Louverture et l'indépendance d'Haït : témoignages pour un bicentenaire*. Paris : Éditions KARTHALA.



- Célius, C. A. (2011). *Le défi haïtien : économique, dynamique et sociopolitique et migration*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments d'une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chindji-Koulev, F. (2011). *Kwamé Nkrumah (Tome 1): Un pionnier de l'Union africaine*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse, PUM.
- CIC (2010). *Faits et chiffres 2009; Aperçu de l'immigration : Résidents temporaires; Canada – Effectif au 1er décembre des étudiants étrangers selon le sexe et le niveau d'études*. Ottawa : Citoyenneté et Immigration Canada. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2009/temporaires/18.asp> . Consulté le 10 septembre 2011.
- Clemens, M. A. (2010). *Laissez-les partir : l'émigration est la meilleure solution pour les Haïtiens*. Washington: Éditions Foreign Policy.
- Collectif (2000). *Hypothèses 1999. Travaux de l'École doctorale d'histoire de l'Université de Paris I – Panthéon Sorbonne*. Sorbonne : Publications de la Sorbonne.
- Collectif et Yacou, A. (2010). *De l'Île espagnole à la République dominicaine d'aujourd'hui*. Paris : Éditions KHARTHALA.
- Combres, A. et Lefranc, S. (2009). *Concours IFSI la Compil*. Paris : Éditions Lamarre.
- Constitution de la République d'Haïti de 1987 (1987). Port-au-Prince : Journal Le Moniteur (36).
- Corbo, C. et Ouellon, M. (2001). *L'idée d'université : une anthologie des débats sur l'enseignement supérieur au Québec de 1770 à 1970*. Montréal : PUM.
- Côté, R. (2001). *Québec 2002*. Montréal : les Éditions Fides.
- Couaillier, L. et Mahamli, M. (2011-2012). *Guide des études et carrières pour*

*immigrants et étudiants internationaux*. Montréal : Les éditions Réussir au Québec Inc. 5<sup>e</sup>

- CREPUQ (2011). *La planification de l'immigration au Québec pour la période 2012- 2015*. Montréal : CREPUQ. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/CREPUQ-Memoire-Immigration.pdf> . Consulté le 2 janvier 2012.
- Cruse, R. (2003). *Géopolitique et migrations en Haïti : Essai sur les causes de l'émigration haïtienne et sur l'utilisation des migrants*. Montréal et Paris : ÉPU.
- Cuches, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La découverte.
- Daum, C., Condamines, C. et Panos, I. (1993). *Quand les immigrés du Sahel construisent leur pays*. Paris : Éditions l'harmattan.
- Defeyt, G., Brazier, G. et Mercier, (2010). *Vivre ensemble à la rencontre de la différence*. Bruxelles : Presses universitaires de Namur.
- Dejean, P. (1978). *Les Haïtiens au Québec*. Québec : PUQ.
- Delachet-Guillon, C. (1996). *La communauté haïtienne en île- de- France*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Deldyck, J.-J. (2000). *Le processus d'acculturation des juifs d'Algérie*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Dépireux, J. et Manço, A. (2008). *Formation d'adultes et interculturalité : innovation en pays francophones*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Devereux, G. et Loeb, M. (1943). *Acculturation antagoniste dans Ethnopsychanalyse Complémentariste*. Paris : Flammarion.
- De Villanova, R., Hily, M.-A. et Varro, G. (2001). *Construire l'interculturel : de la notion à la pratique?* Paris : Éditions l'Harmattan.
- Dieudonné, I. (1997). *Intervenir auprès de la clientèle haïtienne dans le cadre de la*

- protection de la jeunesse*. Montréal : Centres de jeunesse de Montréal.
- Dion, L., Hudon, R. et Pelletier, R. (1991). *L'engagement intellectuel : mélange en l'honneur de Léon Dion*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Dumont, F. (1994). *Le lieu de l'homme*. Montréal : Fides.
- Espace interculturel (2000). *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Estimable, L. (2006). *L'intégration des jeunes immigrants haïtiens au système scolaire québécois : l'exemple du quartier Saint Michel*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Fall, K. et Buyck, M. (1995). *L'intégration des immigrants au Québec : des variations de définitions dans un échange oral*. Sillery : Les éditions du Septentrion.
- Faure, A. et Griffiths, R. (2008). *La société canadienne en débat : What holds Canada together ?* Paris : Éditions l'Harmattan.
- Folliet, D. (2013). *Étudier au Québec : Guide pour les immigrants*. Montréal : Les éditions Néopol Inc.
- France diplomatie (2011). *Présentation d'Haïti*. Paris : ministère des Affaires étrangères et européennes.
- Furnham, A. et Bochner, S. (1986). *Culture shock, psychological reactions to unfamiliar environments*. London; New York : Methuen.
- Gaillard, A. M. et Gaillard, J. (1999). *Les enjeux de la migration scientifique internationale : de la quête du savoir à la circulation des compétences*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : La problématique à la collecte des données*. Québec : PUQ.
- Gauthier, C. (2001). Former des pédagogues cultivés. *Vie pédagogique*. 118, 23-25. Gouvernement du Québec (1981). *Rapport annuel du Ministère de l'Immigration*. Québec : ministère de l'Immigration.
- Genthon, F. (2011). *Les étudiants internationaux : Les chiffres Clés 2011*. Paris :



Campus France.

Guilbert, L. et Prévost, C. (2009). *Immigration et études dans des villes moyennes universitaires*. Québec : Metropolis

Gouvernement du Canada (1990). *La Loi sur le multiculturalisme canadien*. Guide à l'intention des Canadiens. Ottawa, Approvisionnements et Services Canada.

Gouvernement du Québec (2008). *Plan stratégique 2008-2012*. Québec : ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.

Gouvernement du Québec (2011a). *Réussir au Québec, guide des études et carrières pour immigrants et étudiants internationaux*. Québec : Réussir au Québec.

Gouvernement du Québec (2011b). *La planification de l'immigration au Québec pour la période 2012-2015*. Québec : Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.

Gouvernement du Québec (2011). *Droits de scolarité : Établissement d'enseignement universitaire*. Québec : Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.

Gouvernement haïtien (2000). *Exposé du Gouvernement d'Haïti : Programme d'action pour le développement d'Haïti 2001-2010*. Genève : Nations-Unies.

Gosselin, G. et Lavaud, J.-P. (2001). *Ethnicité et mobilisations sociales*. Paris : Éditions l'Harmattan.

Grawitz, M. (1988). *Acculturation*. Lexique des sciences sociales. Paris : Dalloz, 4<sup>e</sup> éditions.

Gresle, F. (1994). *Dictionnaire des Sciences humaines : sociologie et anthropologie*. Paris : Sociologie et Anthropologie.

Guide des niveaux de formation pour l'admission générale des candidats non québécois. Site téléaccessible à l'adresse : <http://www.uquebec.ca/guideadmission/> . Consulté le 23 février 2012.

Guimond, S. (2010). *Psychologie sociale : perspective multiculturelle*. Belgique Éditions Mardaga.

Halary, C. (1987). *Les exilés du savoir : les migrations scientifiques internationales et leurs mobiles*. Paris : Éditions l'Harmattan.

- Harrison, D. (2000). L'éthique et la recherche sociale. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dirs), *Introduction à la recherche en éducation* (p.33-56). Sherbrooke : CRP.
- Herskovits, M. (1938). *Acculturation : the study of the culture contact*. New-York : Life in a Haitian Valley.
- Herskovits, M. (1952). *Les bases de l'anthropologie culturelle*. Paris : Éditions
- Hittenberger, B. (2009). *Le Statut du Français et de la communauté arabe au Québec*. Munich : Publisher GRIN Verlag.
- Hobbes, T. (1976). *Le Léviathan*. Forgotten Books.
- Hurbon, L. (1987). *Comprendre Haïti : essai sur l'État, la nation, la culture*. Port-au-Prince : Henry Deschamps.
- Icart, J.- C. (2004). Le Québec et Haïti : une histoire ancienne. *Cap-aux-Diamants. La revue d'histoire du Québec*, 79, 30-34.
- Icart, L. (2006). Haïti-en-Québec, note pour une Histoire. *Ethnologie*, 28(1), 45-79.
- IHSH/(2012). *Statistiques démographiques et sociales*. Port-au-Prince : Archives.
- Isajiw, W. (1974). Definitions of ethnicity. *Ethnicity*, 118(1), 117-119.
- Jamarillo, L. et Sancak, C. (2009). Why has the grass been greener on one Side of Hispaniola? A Comparative Growth Analysis of the Dominican Republic and Haiti. *IMF Staff papers*, 56(2), 323-349.
- Jarymowicz, M. (1991). La distinctivité Soi-Nous-Autres comme base d'identité individuelle et sociale. *Cahiers internationaux de Psychologie sociale*, 9 (10), 103-116.
- Johnson, W. (1994). *A Canadian Myth. Quebec, Between Canada and the Illusion of Utopia*. Montréal; Toronto : Robert Davies Publishing.
- Juteau, D. & Lee, D. J. (1999). *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal : PUM.

- Kaminski, D. (1995). *Entre criminologie et droit pénal : Un siècle de publication en Europe et aux États-Unis*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Kanouté, F. (2002). Orientation d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*. 28(1), 171-190.
- Kanouté, F. et Mainich, S. (2013). Enseignement supérieur et diversité ethnoculturelle. *Savoir sans frontière*. Montréal : Congrès de l'ACFAS. (81<sup>e</sup>).
- Kaya, B. (2002). *Une Europe en évolution : les flux migratoires au 20<sup>e</sup> siècle*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Keast, J. (2007). *Diversité religieuse et éducation interculturelle : manuel à l'usage des écoles*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: definition, Approaches, and Relationales. *Journal of Studies in International Education*, vol.8, (1).
- Labelle, M., Larose, S., et Piché, V. (1983). Politique d'immigration et immigration en provenance de la Caraïbe anglophone au Canada et au Québec. *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*, XV(2).
- Labelle, M. et Levy, J. J. (1995). *Ethnicité et enjeux sociaux : le Québec vu par les leaders de groupes ethnoculturels*. Montréal : Éditions Liber.
- Lacroix, J.-M. et Linteau, P. A. (2006). *Vers la Construction d'une citoyenneté canadienne*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelles.
- Lafont, P. et Parias M. (2011). *Penser l'État, penser l'Université : séisme et gouvernance universitaire en Haïti*. Paris : Éditions Publibook.
- Lafrance, M. D. (2010). Diversité ethnoculturelle en milieu universitaire : étude descriptive du climat institutionnel et des interactions interculturelles entre étudiants. Manuscrit non publié, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Sherbrooke.
- Lamonde, Y. et Livernois, J. (2010). *Culture québécoise et valeurs universelles*. Québec : PUL.
- Langevin, L. (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Montréal :PUQ



- Larousse (1991). *Grand Dictionnaire encyclopédique. Lizy-sur-Ourcq*. Paris : Larousse. 15.
- Larousse (2012). *Le Petit Larousse illustré 2012*. Paris : Collection Petit Larousse.
- Laurencelle, L. (2005). *Abrégé sur les méthodes de recherche et de la recherche expérimentale*. Québec : PUQ.
- Lavallée, M. (1986). *Les conditions d'intégration*. Québec : PUQ.
- Lavallé, B. (1991). *La nature américaine en débat : identités, représentations, idéologies*. Paris : Presses universitaires de Bordeaux
- Lavallée, C. et Marquis, M. (1999). *Éducation interculturelle et petite enfance*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lazarus, R.S. et Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York : Springer Publishing Company
- Lefrançois, R. (1991). *Dictionnaire de la recherche scientifique*. Lennoxville : Éditions Némésis.
- Legault, G. (2000). *L'intervention interculturelle*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Éditeur Guérin.
- Lemay, D. (1987). *Cahier de perfectionnement en éducation interculturelle pour les professeurs de niveau collégial. Un exemple : les étudiants et étudiantes d'origine haïtienne*. Montréal : Mouvement pour combattre le racisme.
- Lipiansky, E. M. (2001). *Relations interculturelles et psychologie sociale : Apports et limites*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Litalien, R. et Vaugeois, D. (2004). *Champlain : la Naissance de l'Amérique française*. Sillery : Les Éditions du Septentrion.
- Louidor, W. E. (2011). *L'Amérique du Sud : pôle d'attraction de la migration haïtienne*. Éditions : *Vivre ensemble*. 19(63). Document téléaccessible à

l'adresse

[http://cjf.qc.ca/upload/ve\\_bulletins/2771\\_a\\_Vol19No63\\_Art\\_Edson.pdf](http://cjf.qc.ca/upload/ve_bulletins/2771_a_Vol19No63_Art_Edson.pdf).

Consulté le 16 février 2012.

- Madibbo, A. et Maury, J. (2001). L'immigration et la communauté franco-torontoise : le cas des jeunes. *Francophonie d'Amérique*, 12, 113-122. Toronto : Université de Toronto. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://id.erudit.org/iderudit/1005150ar>>. Consulté le 11 janvier 2012.
- Maisonneuve, D. (2004). *Les relations publiques : le syndrome de la cage de Faraday*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Manço, A. (2011). *Processus identitaires et intégration*. Paris : Éditions l'Harmattan. Martin, D. (1993). *L'épuisement professionnel*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Martin, J. (2010). *Reconstruire le système éducatif haïtien : un défi pour la coopération internationale*. Paris : Médiapart. Document téléaccessible à l'adresse <<http://blogs.mediapart.fr/edition/haiti-apres-le-seisme/article/030310/reconstruire-le-systeme-educatif-haitien-un-defi-p>>. Consulté le 9 septembre 2011.
- Martiniello, M. (1995). *L'ethnicité dans les sciences sociales contemporaines*, Paris: PUF.
- Mazella, S. (2009). *La mondialisation étudiante: le Maghreb entre Nord et le Sud*. Paris : Éditions Karthala.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école: le débat québécois dans une perspective comparative*. Canada : les Presses de l'Université de Montréal.
- MELS (2010). *Étudiantes et étudiants étrangers dans le réseau universitaire québécois au trimestre d'automne*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- MENJS (2004). *Le développement de l'éducation : rapport national d'Haïti*. Port-au-Prince: Direction de Planification du MENJS.
- MEQ (2002). *Pour des élèves différents, des programmes motivants, avis au ministre de l'Éducation sur les programmes différenciés et les programmes à option au cycle de diversification du secondaire*, Québec : Commission des

# Programmes d'études.

- Meunier, O. (2008). *De la démocratisation de la société à celle des formes de connaissances: Vers une ouverture de la forme scolaire aux savoirs socioculturels*. Paris: Éditions l'Harmattan.
- MICC (1990a). *Au Québec pour bâtir ensemble : énoncée de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Québec : Direction des communications du MICC.
- MCCI (1990 b). *L'intégration des immigrants et des Québécois des communautés culturelles : document de réflexion et d'orientation*. Québec : Direction des communications.
- MICC (2004). *Plan d'action gouvernemental 2004-2007 en matière d'immigration et d'intégration des immigrants. Des valeurs partagées, des intérêts communs*. Québec : Direction des communications.
- MICC (2012a). *Portraits statistiques : L'immigration au Québec selon les catégories d'immigrants et quelques composantes*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MICC (2012b). *Bulletin statistique sur l'immigration permanente au Québec 4<sup>e</sup> trimestre et année 2011*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MICC (2013). *Plan d'immigration du Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Michelin (2009). *Canada: guide vert*. France : Éditions Michelin.
- Miles, W. F. S. (1992). *Paradoxe au paradis : de la politique à la Martinique*. Paris Éditions l'Harmattan.
- Mompremier, S. (1998). *Représentations et intégration des jeunes immigrants : Le cas haïtien*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Morin, J.-Y. et Woehrling J. (1994). *Demain le Québec : Choix politiques et constitutionnels d'un pays en devenir*. Québec : Éditions du Septentrion.
- Mucchielli, A. (1992). *L'identité*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mussen, P. (1980). *La formation de l'identité : découvertes psychologiques*



*et problèmes de recherche*. Toulouse : Privat.

Neil, G. (1985). *L'Immigration haïtienne au Québec : insertion et trajectoire socioprofessionnelle*. Montréal: Centre de recherches caraïbes et Université de Montréal.

Observatoire du Québec, 2002. *L'urgence d'air : des ruptures sociales importantes*. Québec : PUQ.

Organisation de Coopération et Développement économique (2010). *Regards sur l'éducation*. Paris : OCDE.

Ogbu, J. U. (1991). Minority coping responses and school experience. *The Journal of Psychohistory*, 18 (4), 433-456.

Organisation de coopération et de développement économiques (2008). *Regard sur l'éducation 2008. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Les éditions de l'OCDE.

Oriol, P. (1992). *Les émigrés devant les urnes*. Paris : Éditions l'Harmattan.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e éd.). Paris : Armand Colin.

Payot, Hervé, C. (1998). *Éthique de la recherche et éthique clinique*. Paris : Éditions l'Harmattan.

Pellemans, P. (1999). *Recherche qualitative en marketing : Perspective psychologique*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Pelletier, B. (2010). *Une certaine idée du Québec : parcours d'un fédéralisme : de la réflexion à la l'action*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Perradeau, M. (1997). *Les cycles et la différence pédagogique*. Paris : Éditions A. Colin.

Phaneuf, M. (2009). *2èrè partie : l'approche interculturelle, les particularismes des immigrants et les obstacles à la participation aux soins et 3e partie : l'approche interculturelle, communication et soin dans un contexte d'ouverture*. Document téléaccessible à l'adresse :  
< [www.infiressources.ca/MyScriptorAdmin/scripto.asp?resultat=631661](http://www.infiressources.ca/MyScriptorAdmin/scripto.asp?resultat=631661)  
.Consulté le 2 février 2012.

- Pierre, S. (2007). *Ces Québécois venus d'Haïti. Contribution de la communauté haïtienne à l'édification du Québec moderne*. Montréal : Presse internationale polytechnique.
- Pierre-Jacques, C. (1982). *Actes du Colloque sur l'enfant haïtien en Amérique du Nord : santé, scolarité, adaptation sociale*. Montréal : Centre de recherches caraïbes, Université de Montréal.
- Perspective Monde (2011). *Université de Sherbrooke*. Document téléaccessible à l'adresse : <http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/tend/HTI/fr/NY.GDP.PCA.P.KD.html> > Consulté le 13 décembre 2011.
- Peyré, P. (1995). *Compétence sociale et relation à autrui : une approche complexe*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Piché, V. et Bélanger, L. (1995). *Une revue des études québécoises sur les facteurs d'intégration des immigrants*. Montréal : Gouvernement du Québec, ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des communautés culturelles.
- Pierre-Jacques, C. (1982). *Actes du Colloque sur l'enfant haïtien en Amérique du Nord : santé, scolarité, adaptation sociale, 23, 24, 25 octobre 1981*. Montréal : Centre de recherches caraïbes et Université de Montréal.
- Pierre-Jacques, C. (1985). *Les jeunes haïtiens de la seconde génération : adaptation psychosociale*. Montréal, Centre de recherche caraïbe et Université de Montréal. *Rapport (16)*
- Prieur, E., Jovelin, E., Hanicotte, B., et Blanc, M. (2006). *Travail social et immigration : Interculturalité et pratiques professionnelles*. Paris : Éditions l'Harmattan. Collection Compétences interculturelles.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris : Éditions Hachette.
- PNUD (2010). *La vraie richesse des nations : Les chemins du développement humain*. Document téléaccessible à l'adresse : [http://hdr.undp.org/en/media/HDR\\_2010\\_FR\\_Complete.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_FR_Complete.pdf) > . Consulté le 27 août 2011.
- Potvin, M. (2007). La réciprocité des regards entre deux générations d'origine haïtienne au Québec. *Migration et sociétés, 19(113)*, 169-206.
- Potvin, M., Steinbach, M. J., Vatz Laaroussi, M., Armand, F., Murdoch, J., Ouellet,

- C., Voyer, B. (2009-2012). *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes: cheminement, processus de classements et orientations scolaires*. Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC). Actions concertées Persévérance et réussite scolaire.
- Potvin M. et Leclercq J.-B. (2011). «Histoires migratoires et scolaires de jeunes à l'éducation des adultes» dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.) *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques de l'établissement*, Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Potvin, M. (2012). *L'éducation inclusive: la coresponsabilité à l'œuvre*. Service aux collectivités de l'UQAM. Projet de formation-accompagnement des milieux de pratiques avec/pour *Parents en action pour l'éducation* et l'organisme.
- Pronovost, G. et Royer, C. (2004). *Les valeurs des jeunes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pronovost, G., Dumont, C. et Bitadeau, I. (2008). *La famille à l'Horizon*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Qribi, A. (2012). *Socialisation interculturelle et identité : le cas des jeunes issus de l'immigration maghrébine en France*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble : Énoncé de politique d'immigration et d'intégration*. Québec : La Direction générale des politiques et programmes.
- Quiquerez-Finkel, I. (1995). *Imaginaires juridiques africains : représentations et stratégies juridiques d'immigrants d'Afrique noire en France et au Québec*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* (2e éd.). Paris : Dunod.
- Racine, B. (2011). *Développement des compétences selon un processus de mentorat dans la fonction publique : Le cas du Ministère des Finances en Haïti*. Manuscrit non publié, Université de Sherbrooke, Faculté d'administration, Sherbrooke.
- Ragi, T. et Abbad, B. B. (1998). *Acteurs de l'intégration : les associations et les pratiques éducatives*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Rallu, Courbage et Piché (1997). *Anciennes et nouvelles minorités*. Paris : Éditions



John Libbey Eurotext.

- Redfield, R., Linton, R. et Herskovit, M. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Psychologist*, 38, 149-152.
- Rispoli, L. (2009). *Expérience de base et développement du soi : le fonctionnalisme moderne*. Peter Lang.
- Robert, C. (1998). Éléments d'affirmation gitane. *Revue sociologie-anthropologie*, 3, 19-30.
- Roquejoffre, A. (2008). *Une communauté asiatique en France : le rôle des travailleurs*. Paris, Éditions l'Harmattan.
- Rouet, G. (2012). *Nations, cultures et entreprises en Europe*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Rousseau, N., Dionne, C. (2006). *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec : PUQ.
- Sabatier, C. et Boutry, V. (2006). Acculturation in Francophone European societies. In : avid, L.S., Berry, J.W. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge University Press, 349-367.
- Sabatier, C., Malewska-Peyre, H. et Tanon, F. (2002). *Identités, acculturation et altérité*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Saffache, P. (2005). *Études caribéennes*. Paris : Éditions Publibook.
- Saint Louis, R. N. (2011). *Le vertige haïtien : réflexions sur un pays en crise permanente*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Sekiou, L. & Peretti, J.-M. (2001). *Gestion des ressources humaines*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Schnapper, D. (1991). *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*. Paris : Éditions Gallimard.
- Shiose, Y. (1995). *Les loups sont-ils des Québécois : les mutations sociales à l'école primaire*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Simard, M. (1996). La politique québécoise de régionalisation de l'immigration:

- Simard, D. (2002). Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement? *Vie pédagogique*, 124, 5-8.
- Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Smith, M. R. (2005). Recherches sociographiques. *Département sociologique, Faculté des Sciences sociales, Université Laval*, 48 (2), 142-144.
- St-Amour, M. (2013). La migration interrégionale au Québec en 2011-2012. *Coup d'œil sociodémographique*. Québec : Institut de Statistique du Québec, 24.
- Stefanescu, A. et Georgeault, P. (2005). *Le français au Québec : les nouveaux défis*. Montréal : les Éditions Fides.
- Steinbach, M. (2009-2012). *Le parcours de l'intégration et de l'accueil des élèves néo-canadiens du secondaire vivant en région*. Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC).
- TCRI, (2005). *Cap sur l'intégration*. Montréal : TCRI. Document Téléaccessible à l'adresse :   
<http://www.tcri.qc.ca/Pdf/plateforme%20TCRI.pdf#search=%22TCRI%20cap%20sur%20l'int%C3%A9gration%22>. Consulté le 20 mars 2012.
- Taïeo, E. (1998). *Immigrés : l'effet générations : rejet, assimilation, intégration d'hier à aujourd'hui*. Montréal : Éditions de l'Atelier.
- Tardieu, C. (1990). *L'éducation en Haïti : de la période coloniale à nos jours*. Port- au-Prince : Henry Deschamps.
- Tardieu-Dehoux, M. C. (1993). *L'évaluation et l'orientation des étudiants immigrants haïtiens à Montréal*. Montréal : Bibliothèque nationale du Québec.
- Tchetche, G. D. (1998). *Psychiatrie en Afrique noire et contexte socioculturel*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- The World Factbook, Central Intelligence Agency. Site téléaccessible à l'adresse: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ha.html>. Consulté le 7 novembre 2011.

- Thésée, G., Carignan, N. et Carr, P. R. (2010). *Les faces cachées de l'interculturel : De la rencontre des porteurs de cultures*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Turcotte, N. (2012). *Portrait statistique. L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigrants et quelques composantes*. Québec : IMCC.
- UNESCO (2011). *Institut de statistique de l'UNESCO*. <http://stats.uis.unesco.org/>
- Ungerleider, C. S. (1992). Immigration, multiculturalism, and citizenship: The development of the Canadian social justice infrastructure. *Canadian Ethnic Studies*. 24(3), 51-61.
- Université de Sherbrooke (2004). *Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités*. Sherbrooke : UdeS.
- Université de Sherbrooke (2012). *Inscriptions des étudiants internationaux et résidents permanents depuis l'hiver 2011*. Université de Sherbrooke : Bureau de la Registraire, Section exploitation des données.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Verne, M. (2004). *L'annuaire du Québec 2005*. Montréal : les Éditions Fides.
- Wade, M. et Belkhodja, C. (2010). *Gestion d'une nouvelle diversité sur un campus canadien : Le cas de l'Université de Moncton*. Genève: Métropolis.
- Ward, C., Bochner, S., Furnham, A. (2001) *The Psychology of Culture Shock*. Hove : Routledge.
- Weidmann-Koop, M.-C., (2008). *Le Québec à l'aube du nouveau millénaire : entre tradition et modernité*. Québec : PUQ.
- Winter, E & Wilkening, V. (2004). *Max Weber et les relations ethniques : du refus du biologisme racial à l'État multinational*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Yacou, A. (2010). *De l'île Espagnole à la République dominicaine d'aujourd'hui*. Paris : Éditions KARTHALA.



- Yim, S.-S. (2000). *Immigrants coréens au Québec : la question de la communication*. Paris : Éditions, l'Harmattan.
- Yinger, M. (1981). Toward a Theory of Assimilation and Dissimilation. *Ethnic and Racial Studies*, 4 (3), 249-264.
- ZakheartchouTsafak, G, (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation*. Paris : Éditions l'Harmattan.

**ANNEXE A**  
**LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**



Sujet n° : \_\_\_\_\_

**LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

**Invitation à participer au projet de recherche**

***L'acculturation d'étudiants immigrants en milieu universitaire québécois :  
Le cas haïtien***

Dureise Jean, étudiante à la Maîtrise en Sciences de l'éducation à la Faculté de  
l'éducation

Directrice du projet : Pr. M. Steinbach, Faculté d'éducation, département de  
pédagogie

Madame,  
Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. À partir de la définition retenue de *l'acculturation* en tant que changements dans l'univers symbolique d'un individu résultant du contact avec une culture autre que celle dans laquelle il s'est enculturé, les objectifs spécifiques poursuivis par cette étude sont les suivants :

- 1) Décrire le type d'orientation d'acculturation chez les étudiants immigrants haïtiens fréquentant l'UdeS aux 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles;
- 2) Décrire leurs perceptions au regard du stress acculturatif sur le campus en vertu des stratégies mises en place au profit des groupes ethniques de la population étudiante;
- 3) Établir chez ces participants (es) des relations au niveau de leur type d'orientation d'acculturation par rapport à leur distinction et leur similitude en fonction de facteurs personnels, familiaux et environnementaux.

#### **En quoi consiste la participation au projet?**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à prendre part à une entrevue semi-dirigée, autour du mois de novembre 2012, au moment et au lieu de votre préférence, soit sur le campus principal de l'Université de Sherbrooke dans un local réservé à cette fin ou soit à tout autre endroit où vous vous sentirez mieux pour participer à cette activité. Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche, soit environ une heure et le déplacement nécessaire. Il est possible que vous ressentiez un certain malaise par rapport à certaines questions qui vous seront posées. Si c'est le cas, nous vous assurerons que les questions ne sont pas de nature gênante et que vous pouvez choisir en tout temps de ne pas y répondre si vous le désirez lors de cette entrevue.

L'entrevue sera enregistrée en format audio. Cet instrument de mesure cible la formation aux 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles d'étudiants immigrants haïtiens des Facultés d'administration, de génie, d'éducation et des sciences de l'UdeS dans le but d'identifier leur type d'orientation d'acculturation. À ce titre, les entretiens seront menés par la chercheuse. À la suite de l'analyse des résultats obtenus sur le terrain et en articulation avec la recension des écrits scientifiques, une présentation et une discussion de ces résultats seront produites dans le mémoire de maîtrise de la chercheuse. Des extraits de vos réponses pourraient être insérés dans la présentation de ces résultats. Ces derniers pourront être aussi diffusés dans des articles et des communications scientifiques. La finalité de ces résultats est de faire ressortir les points communs et les éléments pertinents de vos réponses par rapport aux stratégies utilisées par des étudiants immigrants haïtiens pour s'intégrer et s'adapter dans les cours et dans les autres activités qui s'organisent au niveau de l'établissement de formation et à l'extérieur. Toutefois, sachez que les informations nominales permettant de vous identifier seront éliminées lors de la transcription des entrevues.

#### **Avantages, inconvénients et risques pouvant découler de la participation**



Votre participation à la présente étude est demandée à titre gracieux. Celle-ci ne devrait pas comporter d'inconvénients significatifs, si ce n'est le fait de nous accorder de votre temps si précieux. Selon nous, la contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la façon, dont les immigrants haïtiens, s'organise dans la société d'accueil pour s'intégrer et s'adapter aux espaces de socialisation tels auprès des autres groupes ethnoculturels ou dans un milieu universitaire est les principaux bénéfices prévus. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

### **Droit de retrait sans préjudice du ou de la participant (e)**

Il est entendu que votre participation à cette étude est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à cette dernière sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

### **Confidentialité, partage, surveillance et publications**

Durant votre participation à cette étude, nous recueillerons et consignerons dans un dossier les informations vous concernant. Les renseignements nominaux recueillis demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi. Afin de préserver votre identité et la confidentialité de ceux-ci, vous ne serez identifié(e) que par un nom d'emprunt lors de la transcription des entrevues. Cinq ans après la soutenance de cette recherche, l'ensemble des informations recueillies lors de cette étude sera détruit et ne sera pas utilisé à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

### **Principale responsable de l'étude**

Vous pouvez poser toutes vos questions ou partager toutes vos préoccupations relatives à ce projet de recherche en contactant la chercheuse aux coordonnées suivantes :

Dureise Jean, chercheuse

Étudiante à la Maîtrise en Sciences de l'éducation (M.A.),

Université de Sherbrooke, local : A10-3020,

819.821-7000, poste 6-3539 ou 819.300-9402,

[dureise.r.jean@Usherbrooke.ca](mailto:dureise.r.jean@Usherbrooke.ca)

Si vous le souhaitez, vous pouvez également joindre la directrice de l'étude :

Marilyn Steinbach,

Ph. D, directrice,

professeure à la Faculté d'éducation,

Département de pédagogie,

Université de Sherbrooke, local : A2-0237,

819.821-8000, poste 6-1356,

[Marilyn.steinbach@Usherbrooke.ca](mailto:Marilyn.steinbach@Usherbrooke.ca)

---

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet de recherche portant sur l'acculturation d'immigrants en milieu universitaire québécois : le cas haïtien. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

---

Participante ou participant :

Signature :

---

Nom :

---

Date :

---

**S.V.P., signez les deux copies.**

**Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.**

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche visait à assurer la protection des participants (es). Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Serge Striganuk, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à : [ethique.ess@usherbrooke.ca](mailto:ethique.ess@usherbrooke.ca).

## **ANNEXE B**

### **GUIDE D'ENTREVUE**

**Q.1** avez-vous déjà fréquenté une université dans votre pays d'origine avant d'arriver au Québec? Si oui, pourriez-vous nous en parler un peu? À quel cycle aviez-vous vécu cette expérience dans votre pays?

**Q.2** Y aurait-il une différence entre le mode de fonctionnement des universités de votre pays d'origine et celui des universités au Québec? Quelles étaient vos premières impressions après votre admission dans une université au Québec? Penseriez-vous que vous vous êtes bien accommodés au mode de vie de votre nouvel environnement depuis votre installation au Québec? Pourriez-vous nous en parler un peu?

**Q.3** Êtes-vous impliqués dans les diverses activités de votre établissement d'enseignement au Québec? Pourriez-vous nous décrire un peu comment est l'ambiance quand vous prenez part à ces activités? Quelles activités que vous aimez le plus et celles dont vous aimez le moins dans votre milieu de formation? Faites-vous quoi quand vous participez à ces activités? Est-ce que vous êtes vous mélangés aux autres groupes ethniques d'étudiants fréquentant le même milieu de formation que vous lors de ces activités? Si oui, comment? Avez-vous l'habitude de participer dans d'autres activités à l'extérieur de votre établissement de formation? Pourriez-vous nous en parler un peu?

**Q.4** vous sentez-vous proches de vos pairs étudiants haïtiens fréquentant le même établissement d'enseignement que vous? Comment pourriez-vous le décrire? Qu'en est-il de vos relations avec les autres groupes étudiants fréquentant le même milieu de formation que vous? Sont-ils des québécois/canadiens ou des immigrants d'autres origines? Comment vous êtes-vous comportés auprès de ces étudiants-là? Et comment pourriez-vous décrire vos interactions avec ces étudiants?

**Q.5** est-ce qu'il y a des contextes où cela se passe bien au niveau de vos interactions avec les étudiants québécois/canadiens? Si oui, donnez-nous un exemple ? Qu'en est-il aussi de vos échanges avec les étudiants immigrants d'autres origines? Pourriez-vous nous dire comment êtes-vous comportés lors de ces échanges? Quels sont selon vous les éléments clés qui ont facilité le bon déroulement de ces échanges avec vos pairs étudiants d'autres origines?

**Q.6** Est-ce qu'il y a des contextes où cela ne se passe pas bien au niveau de



vos interactions avec les étudiants québécois/canadiens? Comment pourriez-vous décrire ces situations? Y a-t-il aussi des contextes où cela ne se passe pas comme vous l'auriez souhaité lors de vos interactions avec les étudiants immigrants d'autres origines? Pourriez-vous illustrer cela à travers un exemple? Et comment aviez-vous fait pour surmonter ces situations?

**Q.7** Comment qualifieriez-vous votre intégration au niveau des différentes activités dans votre établissement de formation? Cette intégration est-elle accomplie? Est-ce que vous avez eu de très bonnes notes dans les cours? Pourriez-vous nous donner un exemple? Et penseriez-vous que vous êtes arrivés à vous intégrer socialement dans cette nouvelle société? Si oui, comment pourriez-vous l'expliquer?

**Q.8** À votre avis que devrait faire un étudiant immigrant haïtien pour faciliter son intégration à son nouveau milieu de formation dans la société d'accueil?

**Q.9** Comment vous êtes-vous arrangés pour vous adapter à votre campus ou hors de votre campus dans la société d'accueil? Est-ce que vous êtes vous faits des amis au niveau des différents groupes ethniques en présence tant sur le campus ou hors du campus de votre établissement de formation? Pourriez-vous nous indiquer comment vous êtes organisés pour vous lier d'amitié avec eux? Est-ce que ce sont des personnes à qui vous pourriez partager des secrets si vous le désirez?

**Q.10** Est-ce que cela vous arrive parfois qu'il y ait des conflits entre vous et les autres groupes ethniques d'étudiants de votre établissement de formation fréquenté? Si oui, comment êtes-vous parvenus à gérer ces conflits?

**Q.11** Comment avez-vous procédé pour réussir vos cours par rapport aux étudiants québécois /canadiens ou aux étudiants immigrants qui n'ont pas la même origine que vous? Pourriez-vous nous parler un peu de ce que vous aviez pu faire pour réussir ces cours? Était-il facile de remettre vos travaux de recherche ou de travailler en équipe avec les autres étudiants d'ethnie différente? Y a-t-il eu des obstacles ou avez-vous utilisé des stratégies particulières pour vous faciliter la tâche?

**Q.12** Du point de vue culturel, quelle serait votre perception des valeurs culturelles? Pourriez-vous nous parler un peu de vos valeurs culturelles? Quelle importance accorderiez-vous à ces valeurs dans votre nouvel environnement? Et de quelle manière ces valeurs vous aident-elles à vivre dans votre nouveau milieu de formation dans la société d'accueil?

**Q.13** Que pensez-vous des pratiques culturelles des autres groupes ethniques d'étudiants fréquentant le même milieu de formation que vous ? Quels sont leurs impacts sur vous lors de vos échanges avec eux dans votre établissement de formation?

**Q.14** Pourriez-vous nous parler un peu de vous pour mieux vous connaître? Quel type de personnage êtes-vous? Pourriez-vous nous parler un peu si vous aimez vous impliquer dans des activités diverses dans votre nouvel environnement? Donnez-nous donc un exemple pour illustrer cela ?

**Q.15** Est-ce que vous seriez quelqu'un qui préfère la solitude quand vous arrivez dans un nouvel endroit? Êtes-vous du genre observateur avant d'agir ou vous n'aviez pas de problème pour vous impliquer activement à un nouvel environnement? Comment pourriez-vous nous expliquer cela?

**Q.16** Est-ce qu'il y a des contextes où les autres groupes ethniques d'étudiants de votre établissement de formation vous intimident dans les cours ou ailleurs? Si oui, comment réagissiez-vous à ces intimidations? Est-ce que la compagnie de ces étudiants vous dérange au niveau de votre performance académique ou cela vous stimule à travailler davantage pour intégrer votre nouvel environnement ?

**Q.17** Est-ce qu'il y a des contextes où vous avez été stigmatisés soit dans les cours ou ailleurs dans la société d'accueil en raison de votre origine ethnique ou la couleur de votre peau? Pourriez-vous nous donner un exemple où vous aviez été mis en quarantaine par vos pairs étudiants d'autres origines en vertu de votre race? Et de tels comportements auraient-ils des incidences sur vos performances scolaires?

**Q.18** Est-ce que cela vous arrive dès fois de regretter le choix de cet établissement de formation pour vos études universitaires dans la société d'accueil par rapport aux comportements des autres étudiants qui ne sont pas de la même origine que vous?

**Q.19** Pourriez-vous me donner un exemple d'une situation où votre comportement à l'égard de vos pairs étudiants d'autres origines n'a pas pu donner les résultats escomptés dans votre établissement de formation? Pourquoi cela s'est-il passé ainsi?

**Q.20** Est-ce que cela vous arrive des fois de vivre une crise d'angoisse dans les cours ou sur le campus en général par rapport aux comportements de vos pairs étudiants d'autres origines? Si oui, pourriez-vous nous en parler un peu?

**Ces questions pourraient être posées différemment selon le degré de l'éloquence du ou de la participant (e).**

Merci du temps accordé à cette entrevue! Avez-vous autre chose à ajouter?



**ANNEXE C**  
**CRITÈRES DE SÉLECTION DE L'ÉCHANTILLON**

| <b>Critères de sélection</b> | <b>Critères d'inclusion</b>  | <b>Critères d'exclusion</b>  |
|------------------------------|--|--|
| <b><i>Population</i></b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Haïtiennes/Haïtiens</li> <li>. Âgés de 20 à 40 ans</li> <li>. Ayant vécu une expérience universitaire à l'UdeS aux 1<sup>er</sup> ou 2e cycles de 2005 à nos jours</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Haïtiennes/Haïtiens</li> <li>. Âgés de moins de 20 ans</li> <li>. Âgés de 40 ans ou plus</li> </ul> |
| <b><i>Interventions</i></b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Doivent de la communauté immigrante haïtienne</li> <li>. Résidents permanents</li> <li>. Détenteurs d'un visa étudiants</li> </ul>  | <p>Études évaluant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. orientations discriminatoires (race, origine ethnique, langue,)</li> </ul> |
| <b><i>Devis</i></b>          | <p>Études dont le devis vise à déterminer : le type d'orientation d'acculturation en milieu universitaire québécois</p>  | <p>Études dont le devis vise à déterminer la finalité des études des immigrants haïtiens en milieu de formation de la société d'accueil</p>  |

**ANNEXE D**  
**LETTRE D'INFORMATION À L'INTENTION DE LA**  
**COORDONNATRICE DES SERVICES À LA VIE ÉTUDIANTE DE**  
**L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE**

**Sollicitation d'aide en faveur de la recherche autour de la question de  
l'acculturation d'étudiants immigrants en milieu universitaire québécois :  
le cas haïtien**

Dureise Jean, Étudiante à la Maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke

Marilyn Steinbach, directrice, professeure à l'Université de Sherbrooke

Madame,

Nous nous permettons de vous écrire en vue de vous demander si vous pourriez nous communiquer l'adresse courriel Usherbrooke des étudiants immigrants haïtiens qui ont fréquenté ou qui fréquentent encore l'université de Sherbrooke aux 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles de 2005 à nos jours. En effet, nous aimerions avoir cette adresse pour pouvoir les inviter à prendre part à une entrevue d'environ 60 minutes autour de la recherche sur l'acculturation des étudiants immigrants haïtiens en milieu universitaire québécois, dans le cadre d'une maîtrise en sciences de l'éducation. Cette entrevue aura lieu à l'Université de Sherbrooke à une salle destinée à cet effet ou ailleurs selon la convenance et la disponibilité des participants.

L'objectif visé par cette recherche est de décrire les caractéristiques du type d'orientation d'acculturation adopté par les étudiants immigrants haïtiens en contexte d'apprentissage universitaire québécois. L'ensemble des renseignements pouvant mener à l'identification de ces étudiants sera éliminé aussitôt que la transcription est faite. Les données recueillies par cette étude seront traitées de manière confidentielle par une lettre avec un numéro pour chacun des participants.

En espérant une suite positive de votre part, nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sentiments distingués.

Dureise Jean  
Chercheuse,  
Étudiante à la Maîtrise (M.A.)

Sciences de l'éducation

Téléphone : 819 3009402/1 800 267-8337, poste 6-3539

Courriel : [dureise.r.jean@usherbrooke.ca](mailto:dureise.r.jean@usherbrooke.ca)

Marilyn Steinbach,

Ph.D., Directrice,

Professeure à la Faculté d'éducation,

Département de pédagogie,

Université de Sherbrooke, local : A2-0237,

819.821-8000, poste 6-1356,

Courriel : [Marilyn.steinbach@Usherbrooke.ca](mailto:Marilyn.steinbach@Usherbrooke.ca)

---

---



## **ANNEXE E**

### **LETTRE D'INFORMATION À L'INTENTION DE L'ASSOCIATION DES HAÏTIENS À L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE**

#### **Sollicitation d'aide en faveur de la recherche sur l'acculturation d'étudiantes et d'étudiants immigrants en milieu universitaire québécois : le cas haïtien**

Dureise Jean, Étudiante à la Maîtrise en sciences de l'éducation, Université de  
Sherbrooke

Marilyn Steinbach, Directrice, Professeure à l'Université de Sherbrooke

Madame,

Monsieur,

Nous aimerions inviter les étudiants haïtiens de votre association à participer à la recherche réalisée dans le cadre d'une maîtrise en sciences de l'éducation. Nous souhaiterions que vous nous mettiez en contact avec ces étudiants haïtiens en vue de solliciter leur participation à une entrevue d'environ 60 minutes autour de la question sur l'acculturation des étudiants immigrants haïtiens en milieu universitaire québécois. Cette entrevue aura lieu à l'Université de Sherbrooke à une salle destinée à cet effet ou ailleurs selon la convenance et la disponibilité des participants.

L'objectif de la recherche vise à définir le problème de l'acculturation en milieu universitaire québécois dans la pratique, les causes possibles, les manifestations et le type de profil possible adopté selon les étudiants immigrants haïtiens qui ont vécu une expérience universitaire à l'Université de Sherbrooke pendant au moins un an aux 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles. L'ensemble des renseignements pouvant mener à l'identification de ces étudiants lors de cette entrevue sera éliminé aussitôt que la transcription est faite. Les données recueillies par cette étude seront traitées de manière confidentielle par une lettre avec un numéro pour chacun des participants.

En espérant que vous comprendrez notre démarche, nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sentiments distingués.

Dureise Jean  
Chercheuse,  
Étudiante à la Maîtrise (M.A.)  
Sciences de l'éducation

Téléphone : 819 3009402/1 800 267-8337, poste 6-3539  
Courriel : [dureise.r.jean@usherbrooke.ca](mailto:dureise.r.jean@usherbrooke.ca)

Marilyn Steinbach,  
Ph.D., Directrice,  
Professeure à la Faculté d'éducation,  
Département de pédagogie,  
Université de Sherbrooke, local : A2-0237,  
819.821-8000, poste 6-1356,  
Courriel : [Marilyn.steinbach@Usherbrooke.ca](mailto:Marilyn.steinbach@Usherbrooke.ca)

---

---

**ANNEXE F**  
**LETTRÉ D'INVITATION À L'INTENTION DES PARTICIPANTS SUR**  
**L'ACCULTURATION D'ÉTUDIANTS IMMIGRANTS : LE CAS HAÏTIEN**

L'Université de Sherbrooke est à la recherche d'étudiants immigrants haïtiens aux 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles en administration, en génie, en science et en éducation qui souhaitent prendre part à une recherche sur l'acculturation d'immigrant en milieu universitaire québécois : le cas haïtien.

But de l'étude : Cette recherche s'intéresse essentiellement au type d'orientation d'acculturation adopté par des étudiants immigrants haïtiens aux 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles dans les facultés suscitées en contexte d'apprentissage universitaire québécois.

Méthode : Entrevue avec les répondants pendant environ 40 à 60 minutes dans une salle destinée à cet effet à l'université de Sherbrooke où tout autre endroit que ces derniers se sentirait à leur aise pour partager avec nous leurs expériences universitaires au Québec. L'anonymat et la confidentialité sont garantis.

Ce projet ne comporte aucun risque connu et les personnes qui accepteront d'y participer choisiront de discuter seulement de sujets avec lesquels elles se sentent à l'aise. La participation à cette étude est entièrement volontaire et en tout temps il sera possible de vous retirer ou de refuser de répondre à certaines questions, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision.

Si vous désirez participer ou désirez avoir plus de précisions, contactez les personnes suivantes par téléphone ou par courriel aux adresses suivantes :

Dureise Jean  
Chercheuse  
Étudiante à la Maîtrise (M.A.)  
Sciences de l'éducation  
Téléphone : 819 3009402/1 800 267-8337, poste 6-3539  
Courriel : [dureise.r.jean@usherbrooke.ca](mailto:dureise.r.jean@usherbrooke.ca)

Marilyn Steinbach,  
Ph.D., Directrice  
Professeure à la Faculté d'éducation,  
Département de pédagogie,  
Université de Sherbrooke, local : A2-0237,  
819.821-8000, poste 6-1356,  
Courriel : [Marilyn.steinbach@Usherbrooke.ca](mailto:Marilyn.steinbach@Usherbrooke.ca)



**ANNEXE G**  
**ATTESTATION DE CONFORMITÉ**  
**COMITÉ ÉTHIQUE**



UNIVERSITÉ DE  
**SHERBROOKE**

Comité d'éthique de la recherche  
Éducation et sciences sociales

**Attestation de conformité**

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

**L'acculturation d'étudiants immigrants en milieu universitaire québécois : Le cas Haïtien**

**Dureise Jean**

Étudiante, Maîtrise en sciences de l'éducation, Faculté d'éducation

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

**Membres du comité**

**Serge Striganuk**, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

**Chantale Beaucher**, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie

**Mélanie Lapalme**, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

**Mirela Moldoveanu**, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et primaire

**Gerardo Restrepo**, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale

**Carlo Spallanzani**, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

**Christina St-Onge**, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine

**Vincent Beaucher**, membre versé en éthique

**France Dupuis**, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

*Serge Striganuk*

Serge Striganuk, 29 octobre 2012

**ANNEXE H**  
**LISTE DES UNITÉS DE SENS CONSTITUANT LE TYPE**  
**D'ORIENTATION D'ACCULTURATION DE L'ÉCHANTILLON**

| <b>Construction de la dimension <i>intégration</i></b>  |   |
|---|---|
| <b>N<sup>o</sup><br/>catégorie</b>                      | <b>Intitulé des catégories</b>  |
| Q.2   | S'accommoder aux modes de vie de son nouvel environnement.<br>Être à l'aise à vivre dans un environnement multiculturel.<br>Se montrer constructif / Se montrer tolérant.   |
| Q.3   | Participer activement aux activités sur le campus ou hors du campus.<br>Accepter de se mélanger aux autres et savoir en emprunter aux autres cultures.  |
| Q.4   | Se sentir proche des autres groupes de son propre pays d'origine et aussi de ceux de la société d'accueil.<br>Avoir des interactions avec des étudiants québécois et des étudiants immigrants d'autres origines.  |
| Q.5   | Avoir de bonnes interactions avec des étudiants québécois et d'étudiants immigrants d'autres origines.<br>Participer activement dans les cours, dans les travaux d'équipe.<br>Être actif et réactif aux activités effectuées par les autres groupes ethniques.<br>Échanger ses points de vue avec ses pairs étudiants<br>Occuper un poste de travail sur le campus ou hors du campus. |
| Q.7/<br>Q.11  | Avoir de bonnes notes.<br>Réussir socialement dans son nouvel environnement.<br>Partager le mode de nourriture de son nouvel environnement.<br>Tomber amoureux de quelqu'un qui n'est pas du même pays d'origine que soi dans le pays d'accueil.<br>Avoir le sens de l'histoire.  |
| Q.8   | Accepter le métissage.<br>Être quelqu'un de fonceur /dynamique.<br>Aller vers les autres cultures.<br>Reconnaître la spécificité de chacun.<br>S'intéresser aux relations humaines  |
| <b>Constitution de la dimension <i>assimilation</i></b> |   |
| <b>Intitulé des Catégories</b>                          |   |

|  |   |
|--|---|
| Q.6  | <p>Avoir le sens de l'initiative.</p> <p>Adopter le mode de vie quotidienne de son nouvel environnement.</p> <p>Acquérir de nouvelles connaissances pour les mettre en application.</p> <p>Adhérer aux systèmes de valeurs de l'autre.</p>  |
| <b>Construction de la dimension <i>marginalisation</i></b> |   |
| Intitulé des catégories                                    |   |
| Q.10   | <p>Avoir des conflits intragroupes.</p> <p>Avoir des conflits individuels</p> <p>Refuser de s'adapter</p> <p>S'isoler dans un petit coin</p> <p>Se mettre à l'écart</p> <p>Ne pas arriver à se conformer au mode de fonctionnement de son nouvel environnement</p> <p>Être l'objet de discrimination Être mis à l'écart</p> <p>S'isoler des autres groupes ethniques présents</p>   |
| Q.14/ Q.15 /<br>Q.18 /<br>Q.20                             | <p>Être confortable dans la solitude.</p> <p>Être grandement stressé.</p> <p>Subir des préjudices en raison de son origine ethnique, sa langue et la couleur de sa peau</p> <p>Ne pas arriver à réussir les cours.</p> <p>Être mal dans sa peau dans son nouvel environnement.</p> <p>Être l'objet de critique de la part de ses pairs étudiants.</p> <p>Être rejeté par ses pairs étudiants.</p> <p>Se sentir de ne pas être à sa place.</p> <p>Avoir du regret pour le choix de son établissement de formation.</p> |
| Q.16 / Q.17<br>/ Q.19                                      | <p>Être intimidé par ses pairs.</p> <p>Avoir du mal à gérer les conflits intragroupes.</p> <p>Se sentir dérangé par la présence de ses pairs.</p> <p>Être stigmatisé par ses pairs.</p> <p>Être discriminé par ses pairs.</p> <p>Être incompris par ses pairs.</p> <p>Ne pas être apprécié à sa juste valeur.</p>   |



| <b>Constitution de la dimension <i>séparation</i></b>     |   |
|---|---|
| Intitulé des catégories                                   |   |
| Q.12  | <p>Conserver ses valeurs culturelles<br/> Soutenir ses traits culturels<br/> Vouloir toujours avoir raison<br/> Ne pas s'impliquer dans les travaux d'équipe<br/> Aimer travailler seul<br/> Ne pas s'impliquer dans les activités de son nouvel environnement.</p> |
| Q.13/ Q.14  | <p>S'opposer catégoriquement aux changements.<br/> Ne pas respecter la culture de l'autre.<br/> Ne pas être coopérant.<br/> S'adonner à l'isolement.</p>  |
| <b>Constitution de la dimension <i>individualisme</i></b> |   |
| Intitulé des catégories                                   |   |
| Q.2/Q2/Q3   | <p>Être confiant en ses capacités.<br/> Avoir une bonne opinion de soi.<br/> Être à l'aise avec tout le monde.<br/> Être connu de tout le monde.<br/> S'impliquer activement dans les travaux d'équipe.</p>   |

Q.6/ Q.7

Réussir son programme avec de bonnes notes.

Ne pas respecter la culture de l'autre.

Ne pas être coopérant.

Valoriser sa personnalité.

## ANNEXE I

### PROFIL SOCIODÉMOGRAPHIQUE DE L'ÉCHANTILLON

| Sujet | Statut d'immigration | Situation matrimoniale | Âge à l'immigration | Sexe           | Raison d'immigration | Occupation /Niveau d'études poursuivi                                     | Composition du ménage au Canada | Religion       |
|-------|----------------------|------------------------|---------------------|----------------|----------------------|---|---------------------------------|----------------|
| 1     | résidente permanente | M <sup>7</sup>         | 32                  | F <sup>8</sup> | études               | 2 <sup>e</sup> cycle en éducation   | 3                               | Protestantisme |
| 2     | résident permanent   | M                      | 29                  | H <sup>9</sup> | Travail/étude        | 2 <sup>e</sup> cycle à la faculté des lettres et des sciences humaines    | 3                               | Protestantisme |
| 3     | résidente permanente | C <sup>10</sup>        | 15                  | F              | Établissement        | 1 <sup>e</sup> cycle à la faculté de médecine et des sciences de la santé | 3                               | protestantisme |
| 4     | résidente permanente | C                      | 13                  | F              | Établissement        | 1 <sup>e</sup> cycle à la faculté des lettres et sciences humaines        | 7                               | Catholicisme   |
| 5     | résidente permanente | M                      | 29                  | F              | Établissement/étude  | 1 <sup>er</sup> cycle à la faculté d'administration                       | 3                               | protestantisme |
| 6     | résident permanent   | M                      | 30                  | H              | Établissement/étude  | M. ADM <sup>11</sup>  | 3                               | protestantisme |

<sup>7</sup> M: Lettre alphabétique utilisée pour dire si la personne est mariée.

<sup>8</sup> F: Lettre alphabétique utilisée pour désigner femme.

<sup>9</sup> H: Lettre alphabétique utilisée pour désigner homme.

<sup>10</sup> C: Lettre alphabétique utilisée pour désigner que la personne interviewée est célibataire.

<sup>11</sup> M. ADM: appellation du diplôme de maîtrise en administration à l'UdeS.



|    |                     |   |    |   |               |  |   |                |
|----|---------------------|---|----|---|---------------|--|---|----------------|
|    | nente               |   |    |   |               |  |   |                |
| 7  | résident permanent  | M | 34 | H | établissement | 2e cycle à la faculté d'administration                             | 4 | adventisme     |
| 8  | résident permanent  | M | 30 | H | établissement | M.ADM  | 2 | protestantisme |
| 9  | résident permanent  | C | 34 | H | établissement | 2 <sup>e</sup> cycle administration                                | 5 | protestantisme |
| 10 | résident temporaire | C | 28 | H | études        | 2 <sup>e</sup> cycle en génie civil                                | 1 | Catholicisme   |
| 11 | résident temporaire | M | 32 | H | études        | 2 <sup>e</sup> cycle à la faculté d'éducation physique et sportive | 1 | Catholicisme   |
| 12 | temporaire          | M | 34 | H | études        | 2 <sup>e</sup> cycle en génie civil                                | 1 | Protestantisme |